

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

МАСТЕР РАД

ПРЕГЛЕД ИСТРАЖИВАЊА РЕЧНИКА КОД ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ

Ментор:

доц. др Тамара Ковачевић

Мастер студент:

Кристина Милошевић 2019/3112

Београд, септембар, 2020.

Комисија

Ментор:

Доц. др Тамара Ковачевић – доцент

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Председник комисије:

Проф. др Сања Ђоковић – редовни професор

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Члан комисије:

Доц. др Мина Николић – доцент

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Датум одбране мастер рада _____

Свој мастер рад, као круну свог школовања, посвећујем својој породици: мами Виолети, тати Ненаду и брату Михаилу. Хвала вам на подршци, саветима, разумевању, веровању у мој успех и бесконачној љубави.

Кристина, кћерка и сестра

Садржај

Апстракт

Увод.....	1
1. Формирање појмова.....	2
1.1. Усвајање појмова код деце уредног слуха	4
1.2. Усвајање појмова код глуве и наглуве деце.....	8
2. Речи и лексеме.....	13
Врсте речи	16
3. Дечји речник.....	18
Активни речник	24
Пасивни речник	24
4. Развој и богаћење дечјег речника.....	26
5. Речник глуве и наглуве деце предшколског узраста	33
6. Речник глуве и наглуве деце школског узраста	44
Закључак	59
Литература.....	60

ПРЕГЛЕД ИСТРАЖИВАЊА РЕЧНИКА КОД ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ

Анстракт

Отежан и успорен развој језика и говора код глуве и наглуве деце доводи до великих тешкоћа у свакодневној комуникацији. Најважнији чиниоци у учењу језика и говора су развијање, формирање, поседовање, богаћење и изградња речника. Развијеност дечје говорне активности се огледа у разноликости речника.

Дечји речник се најчешће дефинише као збир речи које деца употребљавају. Речник је промелив и зависи од многих чинилаца као што су узраст, средина, искуство, интелектуална способност, па чак и ситуација контекста у којој се дете налази. Речник се развија, усавршава, употпуњава, богати и мења до краја живота.

Рад на развоју речника и формирању појмова представља важан сегмент у раду са глувом и наглувом децом. Дете је усвојило појам када је схватило да је реч само знак за предмет, појаву и догађај и да саопштавајући ту реч преноси на другог своје мисли и осећања. Појмови које усвајају глува и наглува деца, треба да буду објашњени и знаком (гестом). Глуво дете истовремено учи да изговара речи и само значење те речи, односно и реч и појам који је том речју означен.

Основни циљ овог рада је да се прегледом доступне литературе укаже на развој и карактеристике речника глуве и наглуве деце. Прегледом истраживања речника глуве и наглуве деце, закључује се да је њихов речник квантитативно смањен у поређењу са чујућим вршњацима. Глува и наглува деца касније формирају вокабулар и уче нове речи спорије. Глуво дете учећи сваку нову реч учи и њен гестовни знак, којим се означава тај појам, чиме богати свој знаковни вокабулар. Познавање дечјег вокабулара (знаковног, говорног и писаног) је од изузетног значаја. Неопходно је познавати његове главне особености и карактеристике на сваком поједином узрасту.

Узраст укључења и време проведено на рехабилитацији слушања и говора директно утиче на развој речника деце која су амлификована слушним апаратима или

кохлерним имплантом. Квантитет и квалитет дечјег вокабулара показује тенденцију раста у односу на узраст.

Рад на развијању и богаћењу речника код деце, као битан сегмент у језичкој култури, мора се спроводити стрпљиво, континуирано и систематски од предшколског доба до краја школовања.

Кључне речи: речник, глува и наглува деца, предшколски и основношколски узраст

THE REVIEW OF RESEARCH INTO THE VOCABULARY OF DEAF AND HARD OF HEARING CHILDREN

Abstract

Hampered and delayed development of language and speech of deaf and hard of hearing children brings about great difficulties in everyday communication. The most important factors in language and speech learning are the development, formation, possession, enrichment and building of vocabulary. The development of speech activity in children is reflected in the vocabulary diversity.

Children's vocabulary is usually defined as a sum of words children use. The vocabulary is variable and it depends on a lot of factors such as the age, the surroundings, the experience, intellectual capacities and even the contextual situation in which a child is to be found. The vocabulary develops, improves, perfects, widens and changes till the end of one's life.

Vocabulary development and formation of concepts is an important aspect of working with deaf and hard of hearing children. A child has adopted a concept when it has come to understand that a word is only a sign for an object, occurrence or event and that in communicating that word it transmits its thoughts and feelings to another. Concepts presented to deaf and hard of hearing children at school by way of speech, must be explained by using sign language (gestures). The deaf child learns to pronounce words and their factual meaning, meaning both the word and notion signified by that word.

The main goal of this study is to point to the development and the characteristics of the vocabulary of deaf and hard of hearing children through the review of the available literature. The review of the research into the vocabulary of deaf and hard of hearing children leads to the conclusion that their vocabulary is quantitatively narrower in comparison to their hearing peers. Deaf and hard of hearing children form their vocabulary at a later stage and they acquire new words more slowly. When learning a new word, a deaf child also learns its gestural sign, which denotes that term, and thus enriches his/her sign vocabulary. The knowledge of children's

vocabulary (sign, spoken and written) is of utmost importance. It is essential to know their main distinctive features and characteristics at each single age.

The inclusion age and the time spent in the hearing and speech rehabilitation has a direct effect on the development of the vocabulary of children who are amplified with hearing aids or cochlear implants. The quantity and quality of children's vocabulary indicates the tendency to increase in relation to the age.

The work on the development and the enrichment of vocabulary in children, as an important segment in the linguistic culture, has to be carried out patiently, continuously and systemically from preschool age till the end of schooling.

Key words: vocabulary, deaf and hard of hearing children, preschool and primary school age

Увод

Испитивања речника у различитим научним гранама су била многобројна, врло разноврсна по квалитету резултата, још увек врло занимљива за испитивања. Речник, па и дечји, зависан је од разнородних чинилаца као што су на пример, интелигенција, узраст, средина, искуство, контекст и др.(Ковачевић, 2005б).

Помоћу речника се може проценити богатство и развијеност појмова код деце. Зато је неопходно створити могућност за процењивање језичке зрелости деце. Ако се зна које вербалне симболе – речи деца могу користити на ком узрасту, како их деца усвајају на појединим узрастним нивоима, како се могу користити, омогућен је правилан рад на развијању дечјег речника и језика уопште (Лукић,1982).

Ковачевић (2005б), указује да је речник је променљив толико да се мора стално проучавати и да се истраживања у овој области морају наставити. Чињеница да се речници појединачних особа не разликују само по величини него и квалитету тек се у последње време узима у обзир приликом процењивања интелектуалног функционисања.

Утицај друштвене и културне средине одражава се на разне видове речника, на његову употребу, рецептивно понашање или на лексичку спремност. Речник је најнестабилнији део језика, подложен је највећим и релативно брзим променама и утицајима. Речи добијају нова значења, извесна се губе односно остају само регистрована у речницима, нове речи се стварају или се из једног језика преносе у други. Особине речи, фреквентност њихове употребе, распрострањеност, па и неке друге особине, као што су обухватност, а свакако и лексичка спремност, трпе такође одређене промене током времена. Другим речима, једна реч може да задржи своје основно значење али да под дејством одређеног, нејезичког чиниоца, изгуби или добије у степену фреквентности употребе или у степену лексичке спремности.

Истраживања дечјег речника и његовог развоја код нас је вршено са разних аспеката. Пре свега са аспекта поделе на активни и пасивни речник, као и у оквиру поменутих категорија. Анализе су вршене у правцу утврђивања утицаја различитих

фактора на величину дечјег речника: интелигенције, узраста, срединских утицаја (сеоска и градска средина), утицај фактора личности (екстравертност или интровертност).

Lukić (1982) истиче разлоге за важност изучавања дечјег речника. То је, пре свега, чињеница да су речи носиоци појмова (овладавањем речима дете почиње овладавати појмовима); праћење развоја дечјег речника је одличан показатељ његовог психолошког развоја; реч је лакше дефинисати него реченицу или неки други вид говора; испитивање речника омогућује разноврсна даља испитивања итд.

Испитивања дечјег говора и дечјег речника пружају пуно података о законитостима развитка говора и језика, као и мишљења уопште.

Речнику глуве и наглуве деце се мора посветити знатно већа пажња него што је то чињено до сада, не само у погледу квантума, већ у погледу његове функционалне вредности за свакодневне потребе живота, у погледу његовог квантитета и квалитета, али такође и активно владање одређеним фондом речи (Ковачевић, 2004а; Ковачевић, 2005б).

1. Формирање појмова

Дефинисање појмова је сложен језички задатак на који утиче већи број фактора: узраст, когниција, богатство речника, језичко умеће и друго. Да би се појам могао дефинисати на правилан начин он мора бити потпуно усвојен. Учење или формирање појмова је динамичан процес који почиње на раном предшколском узрасту, а завршава се, у већини случајева на средњошколском узрасту или траје читав живот (Ђоковић, Ковачевић и Остојић, 2018).

Формирање појмова – нормалан део целокупног процеса учења којем је човек изложен у свакодневном животу. Свако говори и мисли на основу класа предмета и на основу појмова. Први ступањ формирања појмова је апстракција. То је процес идентификовања различитих својстава предмета или група предмета и издвајање заједничких својстава. Ако постоји мноштво ствари, човек их поређа у групе према сличности – или по боји, или по облику, или по употреби, или по било ком другом

својству. Издвојена својства се генерализују на све предмете који имају ова својства. Појам је обично представљен једном речи или именом (Дефектолошки лексикон, 1999).

„ Језички знаци имају свој пун живот који потиче са двеју страна. Пре свега они обележавају појмове предмета, особина и свега другог што се у животу и мишљењу човечијем јавља као њихова садржина. Она је суштина тог живота. Али још нешто знатно више. Речи се истина испуњују појмовима из живота људског, али и њиховим сталним променама по садржини. Речи се стално богате садржином, оне ступају у најразличитије односе са другим речима, а често се свде и на обележавање само тих односа. Психички живот човечији врло је богат и разнолик. Он се сав огледа у језику... Стално у друштвеној заједници, језик који је условно средство за споразумевање, развија се онако како тражи цела мрежа или система његових појмова. Не може се довољно нагласити колико је језик везан са животом људи, са свим духовним процесима који се у њима врше, са природом која их окружава и са свим социјалним и политичким појавама у друштву“ (Белић, 1998).

У формирању појмова учествују све интелектуалне функције. По Виготском за тај процес је најважнија функционална употреба знака или речи. „ Појам је немогућан без речи, појмовно мишљење је немогуће без говорног мишљења; нов суштински средишњи чинилац целог тог процеса јесте специфична употреба речи, функционална примена знака као средства стварања појмова“ (Виготски, 1996).

Универзална вредност језика, је једна од његових основних особености у способности његових елемената (речи и реченица) да представљају (репрезентују, замењују) стварност у вези са којом се употребљавају. А то је знаковна вредност језика , што значи да се речи и реченице употребљавају као знаци којима се нешто представља. У овом случају, знаковност се не узима у смислу сигнализације, већ у смислу симболизације. Симболизација се налази у основи функционисања језика . Реч, на пример, као материјална вредност није ништа друго до знак за одређени елемент стварности "(Димић, 2002; Ковачевић, 2004а).

Усвајање појмова код деце уредног слуха

Развој значења речи или настајање појма је дуготрајан процес помоћу кога дете стиче комуникацијско искуство и повезује одређену реч с њеним садржајем на основу многобројних стварних доживљаја (Puljak, 2008). Са богаћењем дечјег искуства, повећава се и број доживљених и уочених својстава одређеног објекта, стања или радње. На крају тога процеса дете успева из већег броја издвојити само једно, најважније својство које у његовој свести доводи до уопштавања и повезивања свих предмета с истим својством. Кад у свести дође до уопштавања на основу једне, битне и недвосмислене везе, може се рећи да је појам обликован (Puljak, 2008).

Реч не само да означава предмете спољног света, радње, обележја, односе већ их анализира и генерализује, тј. представља инструмент за анализу информације коју човек добија из спољног света. Уколико у раном узрасту значење речи код детета има афективни карактер, онда се пред крај предшколског и почетком школског узраста иза значења речи крију утисци конкретнији од реалног практичног очигледног искуства, а у најудаљенијим етапама иза речи већ почињу да стоје сложенији системи апстрактних веза и односа, па онда почиње дати предмет да уводи у извесну категорију хијерархијски изграђених блиских система .

У процесу онтогенезе се заједно са значењем речи мења и систем психолошких процеса који стоји иза речи, па ако у првој етапи иза речи стоји афект, а у следећој очигледни појмови памћења, онда је у последњој етапи реч већ заснована на сложеним системима вербално- логичких односа (Lurija, 2000).

Без мишљења у појмовима нема разумевања односа који се крију иза појава .Цео свет дубоких веза које леже иза видљиве спољашности, свет компликоване узајамне зависности и односа унутар сваке области стварности, као и између њених појединачних области отвара се само ономе ко му се приближи с кључем појма (Виготски, 1996).

Говорећи о проблему стварања појмова, Виготски сматра да је то сложен ментални процес,заснован на низу интелектуалних операција.Појам не представља обичну укупност асоцијативних веза коју упија памћење, није аутоматска духовна навика, него сложен и прави чин мишљења (Виготски, 1996).

Процес којим тече стварање појмова има три ступња и, унутар њих, више посебних фаза. Први ступањ у формирању појмова јавља се у детета најранијег узраста и испољава се у образовању неуобичајеног и неуређеног скупа било каквих предмета које дете издваја и спаја без довољне „унутрашње сродности и повезаности делова од којих се састоји ". На овом ступњу развоја испољава се синкретизам дечјег опажања – повезивање на основу јединственог утиска најразличитијих и, у суштини, неповезаних елемената у један јединствени лик .

Други ступањ у формирању појмова, означава се као мишљење у комплексима . Овај облик мишљења карактеристичан је за дете предшколског узраста и одликује се способношћу стварања комплекса појединих предмета и појава на основу стварно постојећих, објективних веза које је дете претходно открило. Стога је комплексно мишљење већ „ повезано мишљење и, истовремено, објективно мишљење ". Комплекс је само искуствено знање о предметима којим дете не може вољно да влада .Оно је у стању да уочава појединачне, узрочно- последичне везе међу конкретним предметима , али још увек није у стању да уочава удаљеније и сложеније релације међу њима – није у стању да комплексе повезује у системе .

И овај ступањ у стварању појмова има, као и претходни, више етапа, од којих је најинтересантнија последња – формирање псеудопојмова – етапа која представља прелаз ка новом, вишем ступњу, ка настајању „ правих појмова" . Ови псеудопојмови настају први пут баш у школском узрасту, а сазревају тек у његовом току . Ови „несхваћени појмови", одлика су мишљења детета нижег основношколског узраста . Међутим, за разлику од детета предшколског узраста, дете нижег основношколског узраста у стању је да формира и неке општије међупредметне везе. То је корак напред, у настајању научених („правих") појмова, који су, свесно и вољно „ савладани " и „смештени " у системе, ван којих могу имати само везе које се успостављају међу самим предметима , тј. искуствене везе ... До овог мишљења у појмовима, чиме се завршава и трећи ступањ интелектуалног развоја, дете стиже тек у пубертету .

Стварање појмова или придавање значења речи је резултат сложене делатности свих основних интелектуалних функција . Виготски сматра да је за процес стварања појмова најважнија функционална употреба знака или речи као средства помоћу којег дете овладава својим психичким процесима које усмерава ка решавању задатка

с којима се суочава. Формирање појмова почиње процесом анализе, рашчлањавањем објекта и уочавањем његових обележја .

Затим следи процес апстраховања, издвајања битних, суштинских обележја у односу на остала обележја објекта. Појам настаје онда када се, низ апстрахованих својстава поново синтетизују и када тако добијена апстрактна синтеза постане основни вид мишљења, помоћу којег дете схвата стварност која га окружује " (Виготски,1996). Прави појмови се, према Виготском, формирају тек на почетку адолесценције, на узрасту од 11 – 12 година .

Појмове које деца стичу свакодневним искуством, у непосредном односу са средином, Виготски назива спонтаним појмовима. Међутим, поласком у школу деца се сусрећу с одређеним корпусом научних знања с којима у току школовања треба да се упознају, да овладају њима и да их усвоје. Тада почиње развој неспонтаних, научних појмова. Дакле, научни појмови су они који се образују и развијају у току усвајања система научних знања у наставном процесу. И управо у развоју ових појмова Виготски види „кључ целе историје интелектуалног развоја детета ".

Иако су научни појмови по својој природи наспонтани, односно настају у контексту укључивања детета у наставни процес у којем се оно сусреће с научним знањима . Виготски сматра да се они, као спонтани појмови, развијају, а не усвајају као готови савладавањем наставног градива .

Ако знамо да је сваки појам сложени чин мишљења, да се дешавају унутрашње развојне промене у свести детета како би дошло до формирања појма , ако је сваки појам уопштавање и да се у развоју појмова одвија прелазак с једне на другу развојно вишу структуру уопштавања, логично је и да научни појам има ту развојну динамику и да се одвија један развојни пут од тренутка када дете први пут чује реч којом се означава одређени појам до пуног развоја тог појма .

Виготски скреће пажњу на искуства практичара која показују да је механичко учење појмова у настави, у ствари, немогуће, јер се резултати таквог учења брзо губе, односно нестају из памћења којим су, иначе, настали, уместо да су се развили као резултат адекватних мисаоних операција.

Научни и спонтани појмови, сматра и доказује Виготски, разликују се по токовима свога развоја и по начину функционисања, али се као резултат њиховог сложеност

узајамног односа у процесу развоја остварује сазнајни, прецизније – мисаони развој школског детета.

Научни појмови се разликују од спонтаних појмова другачијим односом према искуству детета. Спонтани појмови су испуњени, засићени реалним искуством, јер настају и граде се у дечјем свакодневном спонтаном искуству, у непосредном контакту са окружењем. Дете ове појмове успешно користи у спонтаном говору, али оно не уме да их користи вољно, вербално дефинише и да их одреди другим појмовима. Научни појам као неспонтани појам од самог почетка настаје у односу с другим појмовима, у оквиру система појмова. Спонтани појмови настају током и постоје у дететовом односу према непосредном искуству, а научни појмови настају у односу према другим појмовима у систему појмова.

Од самог почетка школовања потребно је да деца усвајају знања развијањем правих појмова. То значи да је потребно примерено узрасту деце уводити појмове упознавањем с дефиницијама појмова, повезивати појам са осталим појмовима по различитим димензијама, одређивати садржај једног појама преко других појмова, систематски градити хијерархијски организоване мреже појмова од једноставних, двослојних ка све сложенијим. При томе је важно указивати на везе међу појмовима и водити дете кроз процес учења тако да оно увиди те везе и разуме њихов смисао у структури појмовног знања, што се остварује ангажовањем детета у различитим интелектуалним операцијама. Да би се развили научни појмови и појмовно мишљење, потребно је конципирати наставу која има атрибуте активне наставе, која се базира на кооперацији између наставника и ученика, као и ученика међусобно (Лазаревић, 1999).

Усвајање појмова код глуве и наглуве деце

Код глуве и наглуве деце процес уопштавања има другачију динамику и структуру у односу на чујућу популацију. Оно што је евидентно, то је да овај процес значајно дуже траје а да се речи најчешће почињу функционално да користе тек када је процес уопштавања у току. Поставља се питање да ли глува и наглува деца могу савладати стратегију самосталног стицања нових појмова и речи. Наиме, она углавном уче нове појмове и речи у процесу ре/хабилитације, онако како их чују од ре/хабилитатора или родитеља. То значи да комплексе који одговарају значењима појединих речи не развијају слободно и спонтано, него потпуно другим путевима који су унапред одређени значењима речи већ установљених у говору одраслих. Овако формиран комплекс називају се псеудопојмови, који су најраспрострањенији вид комплекснога мишљења предшколскога и млађег школског чујућег детета. Код псеудопојмова је карактеристично да они представљају име одређеног предмета, појаве или стања, а не ознаку тих ентитета. Чујућа деца у старијем школском добу превазилазе фазу псеудопојмова, док остаје питање да ли и када глува и наглува деца успевају у томе (Ђоковић, Ковачевић и Остојић, 2018).

Познавање речи односи се на тачност употребе одређене речи, брзину и квалитет разумевања као и употребу речи у различитим облицима, приликама и контекстима.

Знање о појединој речи односи се на: фонолошко знање(знамо како неку реч треба изговорити), граматичко знање(знамо како реч употребити у различитим комбинацијама) и семантичко знање (знамо што нека реч значи) (Hoff, 2005).

Једна реч нема исте конотативне и денотативне садржаје за дете и за одраслог човека. Животно искуство несумњиво утиче на конотативне и денотативне садржаје речи. Да би било правог споразумевања није свеједно да ли знамо које се конотације или денотације везују за одређени акустички или графички садржај (Kovačević i Đoković., 2018).

Дете не одабира значење за реч. Оно га добија у процесу говорне комуникације са одраслима. Дете не гради своје комплексе слободно. Оно их налази већ изграђене у процесу схватања туђег говора. Дете не сврстава извесну реч у одређену конкретну групу

спонтано, нити спонтано преноси њено значење са предмета на предмет, ширећи круг предмета које обухвата комплекс. Оно само прати говор одраслих, усвајајући конкретна значења речи, која су већ утврђена. Дете не ствара само комплексе који одговарају значењу речи, него их налази готове, класификоване помоћу општих речи и назива (Виготски, 1996).

На узрасту треће године још је Виготски (1996) указао да је реч код детета у функцији показивања на одређени предмет, и зато он ове појмове схвата као "вербални гест показивања" детета. Он указује да са узрастом детета опада дефинисање појмова помоћу циља и функције а расте дефинисање помоћу логичких веза. Ове налазе потврђује Љублинска која такође у трећој години налази показне или остензивне дефиниције; у петој години преовлађује употребна, функционална дефиниција док при крају предшколског узраста деца дају и описне дефиниције (Ljublinska, 1965, према Brković, 2011). Ивић и сарадници налазе да деца на узрасту од шест година највише дају дефиниције употребе а на узрасту од девет година описне дефиниције и логичке дефиниције (Ивић и сар., 1976,према Brković, 2011).

Развој појмова предшколског детета повезан је са развојем речника, сматра Матић (1980) и то: од конкретног ка апстрактном, од нејасног ка јасном, од непрецизног до прецизног, од општег ка посебном и од простог ка сложеном, од целине ка деловима, као и од описа ка дефиницији.

Код глуве деце заостаје читав језички и интелектуални развој (развој говора и мишљења). Неразвијене лингвистичке способности онемогућавају им да увиде апстрактне односе које омогућава искључиво вербални израз. Услед тога долази до успореног језичког развоја, оскудног речника и тешкоћа у употреби и разумевању појмова (Kovačević, Isaković i Dimić, 2017).

На раном узрасту долази до битног разликовања у формирању првих појмова између глувог и чујућег детета. Упоредо са визуелним сликама дете ствара и акустичке слике и почиње их повезивати међу собом. Глуво дете ствара појам о свету око себе само на основу визуелних слика, док му акустичке слике остају потпуно непознате.

Задатак глувог детета при усвајању језика не састоји у једноставном усвајању одређеног речника, већ у усвајању речника које је умногоме сложеније због постајања полисемије и хомонимије речи које се могу одгонетнути само у контексту. Са једне стране

се указује на многозначност речи при употреби, а са друге стране та иста реч може имати неколико речничких значења (Исаковић, 2013).

Рад на формирању појмова представља важан сегмент у раду са глувом и наглувом децом. Правилним формирањем појмова омогућавамо глувом детету да представе које код њега постоје буду деномиране, тј. да дете нађе вербални израз и тако своје мисли ослободи од гестовног означавања предмета или радњи. Треба давати нове појмове, а већ усвојене стално проширивати, како би постали трајна својина детета.

Дете је усвојило појам када је схватило да је реч само знак за предмет, појаву и догађај и да саопштавајући ту реч преноси на другог своје мисли, осећања (Димић, 2003).

Савић (1986) наводи посебне принципе формирања појма код глуве деце:

- 1) реч – појам мора бити испуњена конкретним садржајем;
- 2) речи – појму се мора обезбедити даљи развој;
- 3) у свакој речи – појму мора постојати елеменат апстракције;
- 4) реч – појам мора бити крајње диференциран од сваког другог појма.

Ови принципи имају за циљ да формирањем појма код глувог детета појам "одлепе од конкретног предмета" и учине га средством развоја мишљења и усвајања појмова вишег ранга – апстрактних појмова – које ће оно самостално употребљавати у свакој ситуацији.

Појмови су производ/резултат мишљења које зависи од тачности и прецизности поимања-схватања речи а речи су озвучени симболи тога. Дobar говор и исправно изражавање одраслих јесте најбољи начин унапређивања дечјег говора и стварања појмова. Ако су појмови нејасни, не могу ни мисли да буду јасне а ни употреба речи за то правилна и адекватна. Најјасније је оно што се може опажати чулима. Што више чула учествује у опажању (перципирању) нечег, тим више су појмови јаснији. Ипак, да се они изразе речима, потребно је вежбати, усавршавати, развијати и богатити речник . Посебно је важно развијање одређених појмова и категорија речи које се јављају при том као што су: појам о боји, облику и особинама; појам простора; појам о себи; појам о времену; појам о броју и количинама, и други појмови. Ту се ради о опажањима , стварању појма и категоријама речи којима се то изражава, односно врстама речи којим се појам све може изразити / изражава се (Ковачевић, 2004; Ковачевић и Исаковић, 2019).

Ostojić (2004) истиче да наглуво дете чује само делове речи – појма или, код оштећења тежег степена – само неке гласове од којих је реч састављена. Формирање класа појмова и семантичког значења у тим условима је јако отежано или потпуно прекинуто. Тај проблем је јако изражен код деце која имају оштећење слуха од рођења, па немају никакво искуство у слушању комплетне речи.

Познавање појмова у говорном и знаковном језику, у великој мери утиче на успешност читања говора са усана. Адекватно усвојени и стабилни појмови се добро читају чак и када је видљивост гласова од којих су састављени слаба. Појмови који су често у употреби, са којима деца имају искуства, и поред слабије читљивости не представљају проблем при читању са усана (Isaković, Kovačević & Dimić, 2016).

Димић, Исаковић и Вујасиновић (2006) на основу свог истраживања закључују да научене појмове треба стално користити, обогаћивати њихово значење и стављати их у разне контексте како би постали децја стална својина. Посебну пажњу треба посветити правилном постављању питања, која би се користила спонтано и слободно у свакодневним говорним ситуацијама.

Глуво дете је усвојило појам тек онда када се појави потреба да га употреби у свакодневним, различитим, животним ситуацијама. Он тада постаје његова трајна својина и активни фонд његовог говора. Међутим, изграђене појмове не треба запостављати. Често им се треба враћати, проширивати њихово значење и употребну вредност.

Ковачевић, Димић и Исаковић (2014) су испитивале разумевање појмова у знаковном језику и говору код глуве и наглуве деце. Добијени резултати указују да узраст и оцена из матерњег језика утичу на разумевање појмова. Карактеристично је да ученици млађег школског узраста, познавање одређених појмова показују само у знаковном језику.

Испитивано је разумевање појмова у оквиру лексичке области *Породица*. Ученици млађег школског узраста показали су неразумевanje појмова: *рођак, родитељи, унук*, у знаковном и говорном језичком изразу. Ученици су највећу успешност, показали у разумевању појмова: *баба, беба, мама и тата*, у знаковном језику и говору. То су појмови која деца усвајају на најранијем узрасту, на шта указује и листа првих 35 речи у ASL-у (American Sign Language) и енглеском говорном језику (Fenson et al., 1994). Листа првих речи, односно гестова-знакова које деца усвајају, указује на веома велике сличности између раних лексичких садржаја глуве и чујуће деце.

Ковачевић и Исаковић (2014) истичу да глува и наглува деца отежано формирају апстрактне појмове, јер се њихов процес мишљења одвија само у границама онога што може видети. Доминантност визуелног фактора и очигледан начин мишљења имају пресудну улогу у формирању појмова. Да би се дошло до дефинисања значења неког именованог појма уочавањем његових општих и посебних карактеристика, које га потпуно диференцирају од других појмова, потребно је да се стекну услови когнитивне и лексичке зрелости (Кашић, 2002).

Ostojić, Đoković, Đimić i Mikić (2011) су испитавале у којој мери побољшање аудитивне перцепције говора помоћу кохлеарног импланта утиче на развој разумевања апстрактних појмова код глуве и наглуве деце у односу на децу са конвенционалним слушним апаратима и чујућу децу. Истраживање је урађено на узорку од 30 деце: 20 глуве и наглуве и 10 чујуће. Инструмент је био Тест речник. Рачунајући све појмове (100 речи) резултати показују и даље значајну разлику између чујуће и глуве деце. Деца која чују именовала су, описала или дефинисала свих 100 речи са 77,93% успешности. Деца са кохлеарним имплантима постигла су 26,87%, а деца са конвенционалним слушним апаратима 20,32% успешности на свим појмовима. Испитивање разлике у познавању апстрактних појмова показало је статистички значајну разлику (Mann-Whitney U-test, $p = 0.019$) између деце са кохлеарним имплантима и деце са конвенционалним слушним апаратима, указујући на то да кохлеарни имплант има значајну предност у односу на конвенционалне слушне апарате у повећању успешности развоја говора код глуве и веома тешко наглуве деце.

Усвојени појмови су производ мишљења, уколико глуво дете користи појмове који му нису јасни, онда ни сама употреба речи не може бити адекватна. Стицање способности за декодирање речи и реченица је веома значајно јер оно унапређује деље разумевање, сопствену перцепцију, интеракцију са другима и развој академских способности. Један од аспеката језичког разумевања је познавање значења речи. Глуви ученици показују мање разумевање појмова од својих чујућих вршњака (Kelly, 1996; Marschark et al., 2002; Paul, 1996, према Wauters et al. 2007).

Није довољно само познавати одређени појам, већ и омогућити његову активну употребу у различитим говорним ситуацијама. Говорно осамостаљивање глуве и наглуве деце је крајњи циљ овладавања појмовима. Правилним формирањем појмова омогућавамо

детету да представе које код њега постоје буду деномиране, тј. да се нађе вербални израз и тако изразе мисли и потребе. Треба давати нове појмове, а већ усвојене стално проширивати, како би постали њихова трајна својина.

2. РЕЧИ И ЛЕКСЕМЕ

Реч је целовита и самостална језичка јединица, настала у конвенционалном спрегу звука и значења тиме што је поједним фонемама или комбинацијама фонема придружен одређен и сразмерно сталан појмовни садржај. Реч је самостална у односу према већим јединицама, односно конструкцијама као што су синтагме и реченице, јер може да стоји сама за себе, као најмања слободна језичка јединица која може да образује и потпун исказ. Реч као јединица речника (лексикона, вокабулара) једног језика, са свим њеним граматичким облицима и могућим фразеолошким проширењима назива се лексема .

Лексема, као језичка јединица лексичког нивоа, апстрактне природе, док су њене реченичне реализације конкретне. Реч је јединица синтаксе, док је лексема јединица лексикона. Стога и речници заправо региструју лексеме (Bugarski, 1991.)

Реч је такав скуп гласова (може бити и само један глас) који има неко значење кад стоји – употреби се сам или има неку функцију – смисао кад се употреби у реченици (Matić, 1980).

Реч, у лингвистици најмања језичка јединица одређеног гласовног склопа и значења, синтаксички самостална, која својим комбинацијама, образује синтагме и реченице. Лексема – реч као јединица речника једног језика са свим њеним граматичким облицима и могућим фразеолошким проширењима. Као језичка јединица лексичког нивоа лексема је апстрактна, док су њене реченичне реализације конкретне (Дефектолошки лексикон, 1999) .

Речи једног језика су називи за предмете – реченице су спојеви тих назива .У овој слици језика налазимо корене идеје: свака реч има неко значење. То значење је у корелацији с речи . Оно је предмет уместо кога стоји реч (Vitgenštajn , 1980).

Најмању јединицу речника односно најмању граматичку јединицу, Кристал (1996) дефинише као „одредницу - ставку која се јавља на почетку речничког уноса ". Исто тако за реч каже „да је и најмања јединица граматике кадра да сама чини потпун исказ који се у писаном језику одваја размацама а у говорном могућим паузама ". Речи се тако најлакше препознају у писаном језику, а у статистичкој обради као и у рачунарској обради речника реч се дефинише као „најмањи садржај између две белине ". Неки кажу да су речи „ентитети одвојени белинама " - размацама са обе стране (Vasić , 1998).

Основна функција речи је њена означавајућа улога (који неки аутори називају анотативном или референтном функцијом речи). Реч, заиста, означава предмет, радњу , особину или однос. У психологији је прихваћено после Виготског, да се ова функција речи означава као предметна припадност, као функција поимања, замене предмета. Реч као елемент језика човека увек је окренута ка споља, ка одређеном предмету и означава или предмет, или радњу, или особину објекта, или однос објекта. Ово се изражава тиме што реч која има предметну припадност може да узима облик или именице (тада она обично означава предмет), или глагола (тада означава радњу), или придева (тада означава особину), или везе - предлога, свезе (и тада означава извесне односе). Ово је одлучујући знак који разликује језик човека од тзв. језика животиња (Luriја, 2000).

Тешко је установити конотативне и денотативне карактеристике неке речи, јер је она динамична као жива материја која има своју историју, свој век и своје квалитете .

Једна реч не мора да значи исти садржај иако је по акустичким и квантитативним обележјима заједничка за велики број појединаца .Опсег њеног значења, конотативног и денотативног, мења се са употребом у различитим контекстима, а зависи од појединаца који је у те контексте ставља .

Једна реч нема исте конотативне и денотативне садржаје за дете и за одраслог човека. Животно искуство несумњиво утиче на конотативне и денотативне садржаје речи. Да би било правога споразумевања није свеједно да ли знамо које се конотације или денотације везују за одређени акустички или графички садржај.

Осим тога, да би постојало право споразумевање и одговарајуће преношење поруке, мора да постоји и једно заједничко обележавајуће и осећајно језгро неке речи и за говорника и за саговорника , чак и када се у том спрегу налази дете - одрастао

човек. То заједништво у значењским и осећајним садржајима неке речи омогућава, заправо, да се искуства, сазнања и знања преносе од старијих на млађе или од оних који нешто више и нешто ново знају о ономе о чему се говори на оне који о томе мање знају (Васић, 1979, према Ковачевић 2004а).

Резултати испитивања развоја говора показују да се до правих денотативних значења појединих речи долази постепеним путем . Приликом сазнавања тих значења долазимо до одређених искустава: она могу бити пријатна или непријатна .

Та непосредна искуства у вези са схватањем значења одређених појмова дају боју основном значењу речи и постају елемент њихових идиосинкратичких вредности . На пример, приликом учења значења појмова сапун, вода, купање - дете чија је мајка нервозна и пословна свакако ће имати другачије афективне садржаје од оних које има дете чија је мајка смирена, афективно стабилна, и за коју чин купања детета представља задовољство. Прво, дете ће у свом искуству имати низ непријатних сећања на воду, сапун, каду, купање; друго – низ пријатних – мада ће за оба детета речи вода, сапун, и купање имати исто денотативно обележје. За човека који је доживео рат, појам цркотине , као распаднутог меса, имаће сасвим друге афективне садржаје него за онога који је доживео рат само кроз литературу. За становника села појам града имаће друге афективне садржаје од оних које има становник града .

Лично непосредно искуство у сазнавању значења речи игра веома значајну улогу, и представља основу на којој се то значење гради. Оно, дакле, не зависи само од предмета који реч обележава већ и од личности која учи обележје за дати појам, и од средине у којој се значење појма учи . Свака реч поред свога општег, денотативног обележја садржи и обележје које јој даје одређена средина, било да је у питању ужа средина - породица или шира - заједница.

Речи омогућавају споразумевање међу људима захваљујући томе што функционишу као знакови. Основна карактеристика знакова је у томе што преносе значења и што могу бити интерпретирани . Речи припадају „вештачким" знаковима, тј. знаковима које је човек створио у циљу споразумевања. Сваки знак означава нешто, односно употребљава се уместо нечега. Кад се говори о речима, обично се сматра да реч стоји уместо неке „ствари " у објективној стварности . То је последица веровања да свет

представља скуп различитих „ствари " и њихових „особина " којима људи приписују одговарајуће вербалне ознаке: речи (Ковачевић, 2004а) .

Међутим спољни свет, наиме, није „скуп оштро одељених ствари " који се нуди човеку као такав. Човек је тај који треба да „испарцелише " свет на „предмете " и да „идентификује њихове особине". Дете од рођења доживљава/перципира свет као неиздиференциран скуп различитих феномена (односно неиздиференцирану масу у којој се испреплићу предмети, звукови, боје, мириси и тако даље). Оно што дете треба да научи јесте начин на који ће да организује своје искуство (тј. како да групише своје утиске у одговарајући модел).Настојање човека да сагледа све кроз „ствари " и њихове „особине " представља само један од начина за организацију искуства .Чињеница је да језик и искуство јесу у тесној вези и утичу једно на друго. Без обзира на то што велики број речи не означава ништа из спољашњег света, несумњиво је да човек има изразиту потребу за именовањем различитих аспеката свог искуства (Вучковић, 1995).

Ковачевић (2005а) истиче да је једна реч је спремна за употребу ако нам лако долази у сећање, ако је спремна за употребу онда кад то одређена ситуација захтева, иако се не налази високо на листи фреквенције. Извесне речи нам лако долазе у сећање без обзира на њихову фреквентност ако су добро интегрисане, ако имају одређену важност у датој ситуацији или ако предмете које те речи обележавају често користимо. Ако извесна реч долази у сећање лако и брзо, пре неке друге, на пример њеног синонима, ако није неопходно да је „ тражимо" и да се присећамо, можемо рећи да је спремна за употребу.

2. 1. ВРСТЕ РЕЧИ

Све речи се по своме значењу, служби и облику деле на десет врста. То су: именице, заменице, придеви, бројеви, глаголи, прилози, предлози, везници , узвици , речце или партикуле. Неке од ових речи мењају свој облик, а друге не мењају па их по томе делимо на променљиве и непроменљиве. Речи које мењају своје облике у зависности од своје функције у језику су: именице, заменице, придеви, бројеви и глаголи .Речи које службу врше у истом, непромењеном облику јесу непроменљиве речи: прилози, предлози,

везници речце, и узвици. А према томе да ли се могу самостално употребити, или сам у вези са другим речима, све су речи или самосталне или несамосталне .

На основу једног од критеријума све речи у језику се могу поделити у две постулисане класе: отворену и затворену (Kristal,1988).

Отвореној класи припадају оне врсте речи којима се могу додавати нове јединице унутар једног језика. Те јединице се додају да би именовале нове појмове које упознају говорници неког језика. Отвореност одређене класе речи може бити двојака: нове јединице могу се додавати позајмљивањем из другог језика (дакле, у оквиру међујезичког контакта) или својеврсним „позајмљивањем" лексичко-семантичког језгра да би се дошло до нових лексема унутар језичког система. Сам језички систем обезбеђује творбене обрасце за ову врсту отворености системом деривације и композиције (Кашић, 1997).

Отвореној класи припадају именице, глаголи, придеви и прилози – лексички пунозначне речи (Станојчић,Поповић и Мицић, 1989) .

Бројеве условно сврставамо у отворену класу, иако се у литератури не сврставају ни у једну од постулисаних класа (присутна је чињеница да основни, редни и збирни бројеви представљају строго утврђен систем). Лексичко-семантичко језгро бројева служи за богаћење отворене класе речи (бројне именице, прилози, глаголи).Као и остали чланови отворене класе речи, бројеви имају искључиво језичку функцију (Кашић, 1998).

Насупрот отвореној класи речи, којој припадају лексички пунозначне речи, чијем је језичком изразу придружен извањезички садржај, постоји и затворена класа речи, којој припадају оне врсте речи чији су чланови строго утврђени или бројем ограничени- заменице, предлози, везници, речце и узвици (Кашић, 1997).

С обзиром на језичке и комуникативне функције, затворена класа речи се може поделити у три поткласе. Прву поткласу представљају везници и предлози, који имају само језичку функцију, другу поткласу чине заменице које имају и језичку и комуникативну функцију, док трећу поткласу чине речце и узвици, који имају само комуникативну функцију (Кашић, 1997).

3. ДЕЧЈИ РЕЧНИК

Дечји речник се најчешће дефинише, као збир речи које деца употребљавају (Лукић, 1982).

Дечји речник - све речи које дете у својој говорној комуникацији разуме (пасивни речник), или које и само употребљава(активни речник). Дете почиње да изговара прве речи крајем прве године живота. До поласка у школу дечји речник се годишње повећава у просеку за око хиљаду речи. Тај тренд раста речника наставља се и даље, и то највише под утицајем школовања и образовања (Педагошки лексикон,1996).

Дечји речник - укупан инвентар речи које дете одређеног узраста користи у комуникацији са другим људима (активни речник) заједно са фондом речи чија значења разуме, а не користи их у активној комуникацији (пасиван речник). Развој речника карактеришу два процеса: усвајање нових класа речи и богаћење постојећег фонда . Двогодишњаци у просеку усвајају све три граматичке категорије: именице, глаголе и тзв. модификаторе (речи које ближе одређују именице и глаголе), а њихов речник садржи око триста речи. Највећи прираштај речи бележи се између треће и четврте године, док се сваке наредне године дечји речник увећава за око петсто нових речи

У развоју дечјег (и одраслих) речника разликујемо општи речник и посебне речнике.Општи речник се састоји из речи општега значења потребних за нормално споразумевање и он садржи све врсте речи које се употребљавају у говору. Посебни речници садрже речи специфичног значења и ти су речници оскуднији од општег.

У свако доба старости општи речник је већи од посебног и општи речник се раније научи него специјализовани (Ђорђевић, 1984).

Најважнији чиниоци који делују на развој речника деце: 1. гестовни говор; 2. примарни, секундарни и терцијарни утицаји средине; 3.вербализација чулних опажања; 4.коришћење погодних књижевно- уметничких текстова из дечје књижевности и сликовница;5.психофизички развитак детета изражен у његовим менталним способностима и интелигенцији; 6. вежбе за богаћење речника; 7. мотивисаност детета да сазнаје / користи нове речи , итд .

„Када се једна реч појави у експресивном речнику детета, она има тенденцију да се уврежи на тај начин што налази примену у разним животним ситуацијама. Њена функционалност састоји се у повезивању са другим речима, чиме се изграђује граматика и синтакса. Реч мења место у новим исказима и тиме увећава своју еластичност и прилагођеност различитом повезивању са другим речима, што помаже њеном бољем запамћивању и оживљавању језика. „Новоосвојена“ реч, по броју употребе и почетку њеног изговарања налази се у фреквенцијском врху, јер се дете њоме обилато користи. Дотле, за извесно време, нема нових израза те врсте; речи које се појаве, а не заживе одмах, односно не нађу примену у другим ситуацијама, бивају често заборављене, па тек касније обновљене“ (Костић, Владисављевић, 1985).

До треће године дете треба да користи све врсте речи. Број и проценат употребе у говору тзв. функционалних речи (предлози, везници, бројеви, узвици, партикуле) видљиво је мањи од броја тзв. појмовних речи (именице, придеви, глаголи, прилози). То је само релативно, тако ако се узме у обзир да фондови појмовних речи износе на хиљаде и десетине хиљада речи у језику а да су фондови функционалних речи, ограничени.

Šmit (1999) истиче да се непотпуна имитација код деце јавља на један предвидив начин: 1) дете чува редослед речи којим говори мајка; 2) понавља само именице, глаголе и евентуално придеве; 3) најчешће изоставља помоћне глаголе, предлоге, свезе ... Именице, глаголи и придеви – речи које дете задржава – понекад се називају основним речима, јер је њихова битна одлика да носе семантички садржај. Речи које припадају овој класи формирају једну „отворену листу“ или „отворену групу“ будући да је њихов број веома велики тако да им се могу придодати увек неке нове речи. Речи које деца изостављају називају се функторима, јер је њихова битна одлика да имају одређену граматичку функцију. Ове речи формирају један „затворени систем“, тј. оне су бројчано ограничене и постоје правила по којима их треба користити.

Ђоковић (2004) и Ковачевић (2004а) наводе да Смит сматра да дете око годину дана има две речи, са годину и по дана око 22 речи, са годину дана и 9 месеци око 118 речи. У другој години дечји речник садржи око 270 до 300 речи, док у четвртој години дечји активни речник чине око 1500 речи.

Đorđević (1984), указује да је према Смиту развој речника следећи: 10 месеци - 1 реч ; 1 година - 2 речи; 1 година и 3 месеца, већ 19 речи; 1 година и 6 месеци - 22 речи; 1 година и 9 месеци већ 118 речи; 2 године - 446 речи; и 3 године већ 896 речи. Шарлота Билер сматра да дете од две године и 6 месеци зна максимално 1509 речи, а минимално 171 .

Утврђене су извесне разлике у динамици усвајања активног и пасивног речника код деце. Смит, наводи да рецептивни фонд детета у другој години живота износи износи 1000 речи, а експресивни 250 речи, док у шестој години живота рецептивни фонд износи 13 000 речи, а експресивни 2500 речи .

Речник се брзо развија у периоду од 3. до 6. године. Смит , истиче да дете од 3 године располаже просечно са 896 речи, дете од 4 године 1540 речи, од 5 година 2072, а дете од 6 година већ 2589. Просечно дете од 7 година зна преко 3000 речи, што му омогућава да са лакоћом прати излагање наставника у школи. Седмогодишње дете већ располаже речима за називе разних особина физичких тела, боја, бројева до 20, временских раздобља, изразе повезане са његовим свакодневним пословима и његовим омиљеним активностима, изразе учтивости и речи за многе предмете и појаве. Деца предшколског узраста најчешће користе именице, заменице и глаголе, који чине више од 55 % дечјег говора. Оно је у стању да употребљава глаголске облике у прошлом и будућем времену. Са годинама све више расте употреба предлога, придева и везника. Дечји речник не постаје само квантитативно већи, него и сазнајно богатији (Đorđević,1984).

Већ при крају предшколског периода деца имају богат пасиван речник (нарочито о стварима из живота , као што су називи јела, пића, одеће, обуће, познавања града , села итд.), што им омогућава доста брзо разумевање одраслих. Када пођу у школу деца располажу довољно богатим пасивним речником да би могли да схвате поруке наставника (Đorđević, 1984) .

На узрасту од 7. до 10. године деца имају веома развијен речник. Дете од осам година зна у просеку, 3 600 речи, а са даљим школским радом то знање је све веће. Школа утиче на дечји говор и писање постаје све граматички правилније. Многи научници сматрају да се наставом може много урадити на богаћењу дечјег речника. И само дете овог узраста воли да учи нове речи и да пита старије за сва њихова

значења. Дечји говор постаје све разумљивији, јер се оно све више ослобађа погрешног говорног изражавања и претеране конкретности .

Садржај дечјег говора углавном се састоји од тема из свакодневног живота (активности деце, спортске и друге приредбе и нарочито школски живот). У школи дете воли да прича о догађајима из куће, а у кући о догађајима из школе. Одрасли (наставници и родитељи) могу ученицима много да помогну да ови стекну свестан однос према језику, односно према писаном и усменом изражавању .

Речничко благо деце нагло се развија на узрасту, од 11.- те до 14 .-те године . Терман је утврдио да десетогодишње дете зна просечно 5400 речи, а већ дванаестогодишње дете 7200. Поред овог квантитативног повећања треба знати да и свака реч постаје све богатија према значењима и односима . У говору деце се све више јављају и термини из области разних наука, рата и мира, апстрактни изрази моралног и социјалног карактера (частан, достојан, веран, марљив, вредан итд.). Наставом граматике усавршавају се деца у правилној употреби речи и то условљава да све правилније говоре. Реченице постају све сложеније, те тако у овом периоду већ близу 20 % реченица у саставу су сложене реченице. Дечје разумевање говора нагло расте и они већ разумеју и метафорички, пренесени смисао речи. Међусобно се допуњују писани и усмени говор. Дете све више употребљава индиректан говор, а опада директан .

Садржај дечјег говора чине најчешће школске и ваншколске активности, спорт , лична искуства, игре, саобраћајна средства и авантуре. Дечаци нешто више говоре о спорту и о саобраћајним средствима, док девојчице о својим личним искуствима , филму и спољњем изгледу. У говору деце открива се њихова личност – па је говор детета важан за истраживање дечје личности .

У периоду адолесценције речник се нагло развија. Речничко благо адолесцената је врло велико и скоро да се не разликује од речничког блага одраслих. Врло богат мисаони свет одражава се и у њиховом говору. Све се више користи индиректан говор и компликоване реченичке конструкције. Још више се развија и писмено изражавање, у коме тежи да се служи новоусвојеним научним терминима и књижевним изразима било његовим, или позајмљеним од великих писаца . Разумевање појединих научних области је све веће и то дозвољава адолесценту да правилно употребљава

речи (појмове) из науке. Са развојем мишљења развија се и говор адолесцената и обрнуто (Ђорђевић, 1984) .

Деца и на сасвим раним узрастима могу научити да изговарају врло тешке и компликоване речи како у гласовном тако и у појмовном погледу. Децу можемо научити и тачној дефиницији таквих речи, али се дете неће користити њима све док их на неки начин не доживи, док не осети потребу за њима и не уврсти их у свој употребни речник. Поред квантитативних мерења (утврђивање опсега речника и фреквенције појединих речи) много важније је утврдити које речи деца прво увршћују у свој употребни – активни речник (било усмени , било писани) , и каква су значењска обележја како појединих речи, тако и категорија употребљених речи . Квантитативна мерења указују на најчешће речи које би требало подврћи даљој квалитативној анализи, да би се одредило психосемантичко подручје дечјег употребног активног речника (Vasić, 1994).

Рад на развоју/богаћењу дечјег речника претпоставља испитивање / утврђивање квантитета (фонда) и квалитета (особина) речника сваког детета у оквирима његовог језичког статуса – развијености. Наиме, од значаја је утврдити које се врсте речи, како се, којим редом и у којој мери развијају у говору деце, јер је поделом на врсте речи, ипак обухваћена целокупна језичка грађе .

Праћење развоја тих категорија у дечјем речнику омогућава нам да боље сагледамо усвајање (те грађе) од стране детета, као и природу језичке грађе у дечјем говору (Knaflić, 1990; Ковачевић, 2004а).

Квантитативну анализу дечјег речника вршимо испитивањем и утврђивањем укупног фонда дечјег активног речника . Има разних и различитих података о фонду дечјег речника по годинама старости, јер је доста тешко тачно разграничити активни од пасивног речника а и разни фактори утичу на фонд речника : време када је дете проговорило, утицај средине, његова интелигенција и психофизички развој , мотивација за говор и многи други .

Проблем квантитета дечјег речника би био успешно решен, ако би се радило на следећим питањима:

1. утврђивање укупног фонда пасивног речника деце,
2. утврђивање разлике између активног и пасивног речника,

3. састављање фреквенцијске листе речи по врстама и дужини (у слоговима или гласовима) речи за свако дете,
4. испитивање и рад на развоју посебних категорија речи у деце: за време, простор боје, новац , животиње , биљке, храну, одећу и обућу, технику ...)
5. рад на повећању општег речника детета,
6. претварање пасивног у активни речник,
7. проширивање пасивног речника, итд.

Квалитативна анализа дечјег речника се врши утврђивањем укупног броја речи, врста речи, дужине речи; утврђивањем схватања и разумевања правих и пренесених значења речи, предметних -појмовних и функционалних речи, коришћењу флексија речи. Рад на квалитету дечјег речника обухвата и развијање посебних речника деце: тематских речника, свакодневног говорног речника за споразумевање са средином, учење и увођење нових речи у дечји речник, изговарање и наглашавање речи (дикција) и слично (Матић, 1980).

У раду на развоју говора централно место заузима рад на речнику деце и то је један од основних задатака, јер се реч користи као полазна основа рада на дискриминацији и артикулацији гласова, на развијању реченице и других компонената (мелодија, темпо, ритам, дикција) и особина доброг говора (правилност, течност, тачност, јасност, живост, осмишљеност , сврсисходност, занимљивост, итд.)

У развијању и богаћењу речника потребно је изводити вежбе речника под којима подразумевамо увећање лексичког фонда деце и њихово оспособљавање за адекватно коришћење речи у говору, касније и у писаном изражавању .

Знати један језик значи имати богат лексички фонд и умети га користити у усменом и писменом изражавању, и разумети друге .

Активни речник

Активни речник је онај број речи којим се дете служи. Општи, свакодневни речник се користи у свим ситуацијама и учи се раније, брже. У сваком старосном узрасту општи је речник већи од посебног, који се састоји се од речи које се користе у одређеним ситуацијама. Опште се речи уче брже и раније јер су практичније (Дефектолошки лексикон, 1999).

Ковачевић (2004б), наводи да је вербална продукција глувих – активни говорни речник који свакодневно употребљавају мањи у односу на пасивни речник, док је вербална компетенција глувих – пасивни речнички фонд (речи које разумеју) већи од речничког фонда који се користи у свакодневном говору.

Димић (2003) сматра да је развој појмова повезан са развојем речника. Глуво дете ће имати развијен речник само ако му га пружимо, ако му стално дајемо мноштво речи са циљем да оне постану његов активни говорни депозит. Све речи нису једнако фреквентне, па је важно утврдити које су то најфреквентније речи и давати баш њих, пошто се најчешће употребљавају. У нашем језику су најфреквентније именице, затим глаголи, придеви, предлози, заменице, везници, прилози, бројеви, речце и узвици.

Пасивни речник

Пасивни речник је укупан број речи који нека особа разуме када их чује или прочита, али их не употребљава у активном говору. Тек бољом спознајом значења тих речи и њиховим чешћим понављањем оне прелазе у активни, флуентни речник. Типичан пример коришћења пасивног речника је говорна комуникација глувих; они многе речи разумеју када их прочитају или шчитавају са уста, али их ретко користе у свакодневном говору (Дефектолошки лексикон, 1999).

Схватање речи је уствари пасивни речник. То је разумевање речи које претходи њиховој употреби. Да би се реч правилно користила мора се знати њено значење – семантика. Пасивни речник је већи од активног тј. говорног речника. Мало дете не схвата

реч изоловано, већ у контексту мисли, реченице, фразе. Ако су ове речи још пропраћене гестом-знаком, схватање речи у контексту је потпуно.

Ковачевић (2004 б) истиче да се активни и пасивни речник, било да је у питању говор или писани језик, по свом обиму се не поклапају. Пасивни речник је увек обимнији од активног а пасивни је примарнији по свом постанку. То је, заправо, први речник који неко почиње да поседује и развија. Дете које још није проговорило своју прву реч, према неким испитивањима, може да поседује преко 100 пасивних речи. То су само претпоставке, чињеница је да је тај пасивни речник најтеже одредити, али да он омогућава да можемо да разумемо оно што често ни од кога претходно нисмо чули, нити смо било где имали прилике то да прочитамо. Исто је тако несумњива чињеница да је тај речник знатно већи од активног.

Та разлика између пасивног и активног речника касније се у животу смањује и уколико је човек богатији у сазнањима и искуству и развијенији у интелектуалном погледу, утолико су разлике између ова два речника мање.

Важно је разликовати пасивни речник и речник разумевања и препознавања речи- од активног речника или речника употребе. Сви ми поседујемо оваква два речника. Они се међусобно преклапају, али нису исти. Још од детињства речник разумевања и препознавања речи много је обимнији од активног речника, речника употребе. Исто као што дете, док учи да говори, одговара на речи и разуме их много раније него што је у стању да их само изговори и употреби – и одрастао човек препознаје неке речи које не уме и никада неће умети да употреби у своме говору. Осим тога, речи могу да буду схваћене у различитим степенима потпуности опсега значења (Vasić,1979).

У свом развојном процесу деца поседују активни и пасивни речник, који су подједнако важни. Разлика између активног и пасивног речника је велика, јер је фонд пасивног речника много већи од активног и он уствари представља потенцијални активни речник. Због тога треба стално радити на проширивању како активног, тако и пасивног речника.

Ковачевић (2004б) на основу свог истраживања активног и пасивног речника код глуве и наглуве деце предшколског и основношколског узраста закључује да знаковни језик има значајну стимулативну улогу у развоју когнитивног функционисања. На свим испитиваним узрастима, писани, знаковни и усмени речник, се повећавају. Томе умногоме

доприносе школа и њен систематски утицаји, који представљају позитивне стимулусе за говорну активност деце. Постоји сталан утицај срединских фактора на величину (богатство и разноврсност) децјег активног и пасивног речника код глуве и наглуве деце у тзв. школској фази развоја децјег говора и тај утицај је веома велики и значајан. Добијени писани, знаковни и говорни активни речник носе карактеристике друштвеног тренутка у коме је обављено испитивање.

Постоје веома велике индивидуалне разлике у величини пасивног и активног речника код деце оштећеног слуха на свим узрастним нивоима основношколског узраста. Анализом прикупљених и обрађених података о децјем речнику на испитиваним узрастима, уочено је, да је најразвијенији активни речник добијен знаковним начином изражавања.

4. Развој и богаћење децјег речника

Речи као симболи говорне комуникације немају никакве физичке сличности са предметима ни појмовима које означавају, објашњавају и изражавају, нити са односима / везама које успостављају између предмета, појмова и мисли.

Међутим, генетички (развојно) посматрано, када дете проговори, у зависности од различитих фактора, негде између деветог месеца и краја друге године, значење његове речи изражава најпре његово емоционално стање а после представља имитовање / понављање речи које је чуло од најближе околине а које још не разуме, па користи једну реч за различите ствари, да би тек потом реч представљала израз опажања чулима вида, слуха, додира, мириса, укуса.

Слушајући речи којима одрасли означавају предмете и операције које се врше тим предметима, дете почиње и само да се интересује за те предмете. Постаје свесно именовања оног што опажа чулима (Ковачевић, 2004а).

На узрасту око друге године код већине деце препознајемо велику заинтересованост за називе предмета; то интересовање обично остаје јако у неколико

наредних година, условљавајући брзи развој речника код деце. Ствари добијају ново значење када дете научи њихова имена, а искуства и догађаји постају другачији када их дете веже за речи. У одређеном смислу, дете тек именовањем изграђује свет објективно постојећих ствари. И без имена ствари би постојале, али би то била збуњујућа збрка нејасних и непрепознатљивих ентитета без сталних својстава. Именујући ствари речима које су заједничка својина људи (из дате језичке групе) дете не само да изграђује један објективни свет већ и свет који може да дели са свима осталима. Језик помаже детету да свет види онако како га и други људи виде (Šmit, 1999).

Фонд речи повећава се под утицајем околине. Реч почиње да означава сваки предмет који има заједничке особине из исте групе предмета . Тада се јавља појам као облик мишљења усвајањем – стицањем збира заједничких ознака - обележја групе предмета. Прво се јавља једна реч за различите ствари, потом једна реч за једну ствар и најзад, једна реч (појам за исте ствари по роду или врсти. Такве речи – предмете дете користи и у млађем узрасту за властита имена, стварне именице, имена животиња и биљака, за боје. Тако, крајем треће године дете може користити до хиљаду речи и то највише именица, затим глаголе (јер је почело да обавља мноштво операција), па заменице, придеве, предлоге, итд.

Развој појмова повезан је са развојем речника. Такође, развој речника може утицати на развој појмова: дете је најпре чуло реч, па тек онда стекло појам о томе. Те речи (предмети и појмови) имају своје самостално значење па се зову и појмовне речи (именице, глаголи, придеви, прилози).

Дете може имати и погрешне појмове због погрешне информације које је добило, погрешно схваћене речи , погрешног расуђивања , живе маште , ограниченог искуства, итд.

Разлика између разумевања/схватања речи (језичка компетенција) и моћи коришћења речи у говору (језичка перформанца) смањују се с узрастом. Тако дете неће у почетку разумети тзв. релационе речи које казују односе/ставове (предлози, везници, партикуле), али ће их постепено схватити и њима се конкретно служити на средњем и старијем узрасту. Пошто те релационе речи служе за означавање (индикацију) односа или функцију других речи у исказима, зову се још и функционалне речи, у

које спадају: предлози, везници, заменице, заменички прилози, помоћни глаголи, па донекле и бројеви.

Тако се, сазнавањем ближе и даље околине, и упознавањем стварности, врши категоризација видљивог и невидљивог на родове и врсте, што се језички изражава категоријским чињеницама врста речи, и што се речник даље развија у категорије унутар сваке врсте речи посебно. Тако код глагола имамо категорију вида, рода, лица .

Обим речника, карактер речи, фреквенције речи условљени су развојем дејих способности, доменом интересовања, утицајем социјалне средине, као и програмским садржајима који се примењују у васпитно-образовном раду са децом предшколског узраста (Ковачевић, 2012).

Развијеност дејје говорне активности се огледа у разноликости речника. Богатство речника, као и његове изражајне моћи зависи не само од његовог обима, већ и значења речи. Развитак и богаћење дејјег речника, не иде симултано, већ дете развија и користи најпре оне речи које су му најлакше и које се највише користе у говору његове средине, па онда оне које су ређе и теже. Пошто не усваја истовремено све врсте једне категорије речи, може се говорити о сукцесивном развоју општег речника детета (Матић, 1980).

Деци у периоду од четврте до пете године живота би требало показати разноврсну употребу речи и могућност да оне имају истовремено више значења.

Деца уредног развоја уче вокабулар индиректно као и директно (Armbruster, Lehr, & Osborn, 2003). Већина речничког знања се стиче посредно кроз свакодневне интеракције са одраслима, браћом и сестрама и вршњацима кроз свакодневне разговоре, игру, стихове, песме и читање (Burns, Griffin, & Snow, 1999; Landry & Smith, 2006).

Kristal (1996) описује садржај првог вокабулара. Мала деца говоре о ономе што се догађа око њих – о овде и сада – и брзо граде вокабулар у оквиру неколико семантичких поља.

Људи - рођаци и кућни посетиоци (тата, баба, човек, поштар, деда). *Радње, начин на који се ствари крећу* (дати, скочити, пољубити, отишао) и *рутинске активности у дејјем дому* (па-па, здраво). *Храна, време за оброке, као и производи* (ручак, млеко, сок, пиће, јабука). *Делови тела*-обично се прво уче речи које описују лице (уста, нос), а потом остале делове тела (прсти, руке) и телесне функције. *Одећа* – све што се облачи и ставља на тело (пелена, ципела, капут). *Животиње* – било да су стварне, на сликама или на ТВ

(куца, маца, коњ, лав). *Возила* –објекти и звукови које испуштају (ауто,ту-ту,бррм). *Играчке и игре*(лопта, коцка, књига, лутка, жмурке). *Објекти у кући* - све што је у вези са свакодневном рутином (чаша, кашика, четка, сат, светло). *Локације*- неколико општих речи (тамо, гледати, унутра, горе). *Друштвене речи* – гласовне реакције (аха, да, не, хвала). *Дескриптивне речи* – први придеви (леп, велики). *Ситуационе речи* – неколико "показних" речи (деикса)- (тај, мој, они).

У развијању речника детета важно место има не само развијање његове способности да разуме, већ и да активно употребљава све већи и већи број речи (Kovačević, Isaković & Dimić, 2016; Kovačević & Đoković, 2020).

Дечји речник се након појаве прве речи експанзивно богати. Дете на узрасту од петнаест до осамнаест месеци располаже са око 20 – 50 речи, на узрасту од две 18 године са око 300 речи, три године – 900 речи, четири године – 1540 речи, пет година – 2000 речи и 6 година – око 3560 речи (Славнић и Веселиновић, 2015).

Поделом на врсте речи је обухваћена целокупна језичка грађа ,ма како та подела на врсте била крута, праћење развитка тих категорија у дечјем речнику омогућава нам да боље сагледамо усвајање целокупне језичке грађе од стране детета, као и природу језичке грађе у дечјем говору.

Пратећи развијање и кретање употреба врста речи на разним узрастима, у различитим социјалним супстратима, на различитим узорцима дечје језичке грађе, добијамо и прегледнију слику о природи дечјег језичког развоја уопште, као и о природи развоја мишљења.

Праћење тренда развоја целокупне језичке материје код деце предшколског узраста је од великог значаја, посебно ако је изражен кроз класичну поделу на врсте речи.

До треће године дете треба да користи све врсте речи. Редослед појава врста речи у дечјем говору је следећи: 1.узвици и именице се јављају у дечјем речнику, истовремено, до годину и по дана; 2.прилози и придеви, истовремено, после годину и по дана; 3. глаголи крајем друге године ; 4.заменице, крајем или после друге године; 5.партикуле, предлози, везници и бројеви у трећој години (Matić, 1980).

Дечји речник је најважнија основа дечјег говорног понашања. Већина аутора га дефинише као збир речи које деца употребљавају (Lukić, 1982).

Богаћење речника зависи од богаћења непосредног дечјег искуства. Чињеница је да богата и разноврсна средина убрзава усвајање именица, а да занимљиве активности увећавају број глагола у дечјем речнику. Опсег употребе придева, прилога и других речи, које претпостављају способност апстракције, зависи много више од степена интелигенције детета и степена зрења, него од околине у којој дете живи и његових интересовања. Када се говори о заменицама и предлозима, док дете не сазре до одређеног степена да би их користило, никакво организовано учење неће дати резултате. Редак је случај да дете испод две године може правилно да користи заменице (Гезел наводи да дете са две године стиче способност да правилно користи две заменице, три заменице са три године, а четири до пет заменица тек са четири године). Исто тако деца постепено усвајају просторне односе (и они су тесно повезани са зрењем и искуством). Постепено се усвајају предлози *испод* и *изнад*, и почињу да се користе тек пошто се искуствено доживе (Vasić, 1977).

Наумовић (2000), указује да у раном говору деце прву фазу чини именовање предмета који их окружују. Зато у тој фази преовлађују именице. У двадесетом месецу дете у свом речнику има 75% именица. Развојни ред усвајања појединих категорија речи је следећи: властите именице, заједничке именице, прости везници (и, али), глаголи, предлози, заменице, придеви, апстрактне именице, бројеви, прилози. Прва реч има две функције: функцију именовања и функцију реченице (млеко може да значи само млеко, али може да значи и *Хоћу да пијем млеко* или *Дај ми млеко*) (Радуловић, 2017).

Речи које се срећу у раном дечјем вокабулару прво се односе на његово најближе окружење, а затим и на ширу околину. У периоду до осамнаест месеци највећи број речи односи се на лица уже и шире породице и познаника. До друге године ситуација се мења, предмети и животиње постају доминантно интересовање детета. После друге године расте број речи везаних за активности и простор око детета, али биљке су још увек ван домена интересовања детета. Од друге до треће године социјални миље детета биће све већи и већи, али ће ипак скуп речи које се односе на предмете надрасти геометријском прогресијом број речи који се односи на лица. То је последица реалног односа у свету (на једног човека долази безброј објеката који му служе). Редослед јављања речи до друге године детета према областима је следећи: предмети, лица, животиње, храна, простор, природне појаве, активности, биљке.

У току друге године просечан речник детета има око 37 речи, а код говорно развијеније деце тај број може прелазити и 120, док код деце са слабије развијеним говором је и испод 10 (Костић и Владисављевић, 1995).

Период од друге до шесте године живота обележен је експоненцијалним растом вокабулара. Крајем друге године живота деца почињу да разумеју синтаксички след речи, што је непосредно праћено и првим комбинацијама речи (Harley, 2014). До краја предшколског узраста деца овладају базичним језичким структурама.

Највећи пораст броја речи бележи се између треће и четврте године (Дефектолошки лексикон, 1999).

У развоју децјег вокабулара разликујемо општи и посебне речнике. Општи речник (чију структуру чине речи општег значења) је богатији од посебних речника. Посебни речници садрже речи специфичног значења које се користе за одређену област. Развој општег речника детета не иде симултано, већ сукцесивно, јер дете развија и користи прво оне речи које су му најлакше и које се највише користе у говору средине, па онда оне које су ређе и теже (Matić, 1980).

Формирање речника почиње стицањем представе о одређеном објекту у свој својој реалности, што доводи до схватања појма, затим долази до повезивања, у десосировском смислу, знака и означеног. То представља почетак формирања пасивног речника, који увек претходи формирању активног (Ђоковић, 2004).

Деца слушају један речник, у говору користе други, у писању трећи и у читању се сусрећу са четвртим речником. Чињеница је да дете почиње да слуша дуго пре него што почне да говори, чита или пише речи. Његов речник који слуша убрзо постаје врло велики. Речник који слушају је многим особама најобимнији речник читавог живота. Кратко време пошто почиње да се повећава речник који деца слушају, она почињу и да говоре. Овај њихов речник се такође повећава великом брзином, тако да до поласка у школу деца имају доста изграђен говорни речник. Речник читања надмашује речник говора и писања. Речник говора и писани речник рефлектују ново децје разумевање речи које су научили кроз слушање и читање. За зреле читаче, речник читања може постати њихов највећи речник. Речник којим деца и одрасли пишу је мањи у односу на три остала. Писани речник код деце се обично изузетно споро повећава (Димић, 1996).

Дечји речник почиње да бива структуриран одмах од почетка, и развија се одређеним редом, хијерархијским усвајањем језичких структура уз сталну тежњу да постане што правилнији. Та тежња доводи до мењања структура са узрастом, до различитих језичких структура у почецима дечјег говора, које не одговарају у потпуности језичким структурама говора одраслих (Кнафлич, 1972).

Дечји речник није код све деце која ступају у школу једнако развијен, што је потврђено различитим истраживањима и проматрањима. Индивидуалне разлике у опсегу и саставу дечјег речника врло су велике, а зависе о низу фактора, као нпр. о социјалном положају и образовном ступњу родитеља, о друштвеној средини и интензитету бављења са децом и др. Дете улази у школу са извесном способношћу говора, што је резултат несистематског учења у процесу дружења са околином, а пре свега са члановима породице.

Започети процес учења говора с постепеним повећањем дечјег речника наставља се у току школовања. Према истраживањима у неким страним земљама утврђено је да речник деце у навшеној шестој години обухвата око 2 500 – 3 000 речи. Деца која живе у неповољним приликама и заосталим крајевима и не полазе у предшколске установе имају знатно мању залиху речи (чак мање од 1000). У предшколском периоду дете савладава језик практички, а тек у школској настави прелази се на свесно учење свих граматичких облика речи и законитости језика уопште .

Велика је разлика између активног и пасивног речника, јер дете разуме велики број речи, али се њима не служи у активном говору. Наставом матерњег језика, а такође и другим предметима, треба да се у што већој мери развије и проширује дечји речник. Дечји речник је најважнија основа на којој се темељи свака ваљана настава .

Управо је један од примарних задатака наставе матерњег језика да уз морфолошку и синтаксичку развија код ученика и семантичку страну језика, која се састоји у тумачењу значења речи. Систематска настава, правилно методички усмерена , омогућиће стално и свестрано проширивање и богаћење дечјег речника у квантитативном и квалитативном погледу, а тиме ће се развијати све чвршћа подлога за екстензивну и интензивну страну знања ученика на свим подручјима (Ковачевић, 2004).

5. Речник глуве и наглуве деце предшколског узраста

Глува и наглува деца углавном уче нове речи и појмове у процесу едукације и рехабилитације, од сурдолога или родитеља. Деца значења појединих речи не развијају слободно и спонтано, него потпуно другим путевима који су унапред одређени значењима речи већ установљених у говору одраслих (Ковачевић и Ђоковић, 2018).

Величина речника, карактер речника, врсте речи и њихова фреквенција зависе од тога којим су речима деца научена од стране сурдолога. Богаћење речника код глуве и наглуве деце се заснива на асоцијацији речи са предметима, појавама, стањима и догађајима које она искуствено доживљавају и перципирају.

Да би дете оштећеног слуха повећало брзину учења нових речи сурдолог мора свакодневно да увежбава познате речи, али и да њиховим гранањем уводи нове речи. Углавном те нове речи бивају прво депоноване у пасивни речник, да би свакодневним увежбавањем кроз различите примере функционалне употребе, прешли у употребни речник. Осим тога што деци треба давати стално нове речи, сурдолог мора да води рачуна које врсте речи се дају деци (Ђоковић, 2004).

Поред поштовања употребне вредности врста речи, треба водити рачуна, и о пропорцији између појединих врста речи, која мора бити прогресивно стандардна. Код деце оштећеног слуха јавља се изразита непропорционалност у односу на заступљеност појединих врста речи у њиховом речнику. Као и код чујућих, најзаступљеније су именице и глаголи.

Сурдолог не треба да чека завршетак формирања артикулационе базе да би почео рад на формирању речника. Одмах после формирања неколико вокала и консонанта треба формирати појмове и речи које се састоје од формираних вокала и консонанта. Јасност у артикулацији не сме да диктира речнички фонд, избор и фреквенцију речи, већ треба развијати лексичку страну говора (Ђоковић, 2004).

Поред квантитативних мерења (утврђивање опсега речника и фреквенције појединих речи) важно је утврдити које речи деца прво учвршћују у свој употребни-активни речник, и каква су значењска обележја како појединих речи, тако и категорија употребљених речи. Резултати бројних истраживања указују, да је број и проценат

употребљених речи у говору, тзв. функционалних речи (предлози, везници, бројеви, узвици, партикуле) мањи од броја појмовних речи (именице, придеви, глаголи, прилози) код деце предшколског узраста (Ковачевић, 2012).

У развијању речника детета важно место има не само развијање његове способности да разуме, већ и да активно употребљава све већи и већи број речи.

Вокабулар је кључан за успешну комуникацију. Није изненађујуће да деца са опсежним речницима имају боље целокупне језичке исходе од деце са оскудним речником (Davenport, Alber-Morgan, Clancy & Kranak, 2017).

Глува и наглува деца предшколског узраста имају веће кашњење у усвајању вокабулара у односу на вршњаке уредног слуха (Marschark & Wauters, 2008; Richgeles, 2004; Rose, McAnally, & Quigley, 2004; Schirmer, 2000).

На усвајање вокабулара утиче: рано откривање оштећења слуха, програми ране интервенције и адекватна амплификација (кохлеарни импланти и дигитални слушни апарати) (Moeller, 2000).

Глуво дете у стицању искуства наилази на непремостиве тешкоће, јер орални говор треба да прими визуелним путем, а он је непотпун и ограничен, и за њега је врло тешко да уопшти искуство и да се вербално изрази. Приликом комуникације са глувим дететом треба користити говор који се прати гестом-знаком све док дете не научи говорну реч и схвати њено значење. Глуво дете учећи сваку нову реч учи и њен гестовни знак, којим се означава тај појам, чиме богати свој знаковни речник.

Глуво дете има тешкоћа са усвајањем говорног језика јер га учи прекасно (након критичког периода за развој језика), у неприкладном модалитету. Утврђено је да код деце треба што раније извршити имплантацију тако да могу чути говор у критичном периоду за развој језика. Претпоставља се да ће резултати бити бољи ако је имплантација пре извршена. Истраживања показују велику разноликост у способности разумевања говора код деце с кохлеарним имплантом. Код деце која пре уградње импланта нису усвојила говор и језик неопходна је интензивна рехабилитација. Деца са кохлеарним имплантом показују боље резултате у продукцији говора и читању са усана од деце са слушним апаратима, али се још увелико ослањају на помоћна средства у развоју говора као што су гестови-знакови и читање са усана саговорника. С обзиром да је учење говорног језика ефикасније ако постоји претходно језичко искуство са знаковним језиком, неки стручњаци

препоручују комбинацију учења знаковног језика са кохлеарном имплантацијом. То омогућује деци да започну комуникацију са својом околином у раном периоду, значајно пре него што би имали бенефит од кохлеарне имплантације (Ковачевић, 2012).

Ђоковић, Ковачевић и Остојић (2018), указују на једно од истраживања које је показало да деца која имају богатији речник без обзира да ли користе знаковни језик или орални, су брже учила нове речи, односно био им је потребан мањи број понављања и мањи период структурираних ре/хабилитационих вежби него деци чији је речник сиромашнији (Lederberg, Prezbindowski & Spencer, 2000). Аутори су закључили да постоји однос између величине речника и вештине препознавања речи, односно да већи вокабулар је повезан са већом могућношћу коришћења имплицитних информација за учење речи. Констатовано је да постоји висок ниво разлика у постигнућима у задацима учења нових речи унутар популације кохлеарно имплантиране деце, што није случај код чујуће популације. У овом истраживању потврђени су налази да кохлеарно имплантирана деца постижу лошије резултате од чујуће деце, али су и наговестили да није било пада у резултатима у задацима одложеног присећања речи ни код једне групе. Аутори налазе објашњавају разликама у фонолошкој обради или у капацитету вербалне радне меморије, а не у складиштењу или претраживању дугорочне вербалне меморије ако су речи кодирани и ускладиштени у лексичкој меморији (Houston & Miyamoto, 2010).

Slavnić (2010), је испитивала развијеност речника код деце оштећеног слуха која се налазе на рехабилитацији слушања и говора и која су амплификована слушним апаратима или кохлерним имплантом. Узорак је чинило 55 испитаника (прелингвално глува деца, оба пола, старости од 3-6 година, просечних интелектуалних способности и без додатних оштећења). Добијени подаци на првом мерењу указују да је расподела вредности слична у обе групе, односно, да је у обе групе на првом испитивању највише било (19) деце у категорији испод просека, док је дванаесторо деце било изнад просека. Након годину дана сурдолошког третмана, резултати су се знатно променили на боље, јер у поновљеном испитивању било је само троје деце са неразвијеним речником док је у категорији делимично развијеног речника било 29. У категорији развијеног речника било је 23 деце. Аутор закључује, да су резултати деце са кохлеарним имплантом нешто бољи, али не у толикој мери да би постојала статистички значајна корелација. С обзиром на тренд

побољшања резултата са сигурношћу се може тврдити да узраст укључења и време проведено на сурдолошкој рехабилитацији директно утиче на развој речника.

Ostojić и сар. (2011) указују да кохлеарни имплант има значајну предност у односу на конвенционалне слушне апарате у повећању успешности развоја говора код глуве и веома тешко наглуве деце.

Истраживања показују велику разноликост у способности разумевања говора код деце с кохлеарним имплантом. Код деце која пре уградње импланта нису усвојила говор и језик неопходна је интензивна рехабилитација (Ковачевић, 2012).

Остојић, Ђоковић и Николић (2012), закључују да развој аудитивне перцепције код КИ особа иде постепено и развија се временом. Примарни период учења траје 3 године од имплантације. Подразумева обуку и континуирану рехабилитацију. Пуни ефекти после КИ испитују се способношћу аудитивне перцепције и обраде звукова и говора у окружењу. Слушни узраст, трајање и интензитет рехабилитације позитивно доприносе развоју комуникативних вештина код КИ деце, док кашњење у успостављању дијагнозе и спровођењу КИ омета овај аспект развоја (Ostojić и сар., 2015).

Микић (2013), истиче да је већина студија показала да је напредак у погледу аудитивне перцепције после кохлеарне имплантације значајан, али зависи од типа додатних сметњи које прате глувоћу. Када је у питању говорно-језички развој деце, можемо разликовати три нивоа достигнутог развоја: 1) децу која достижу аудитивно-вербалне вештине које им омогућавају функционалну претежно вербалну комуникацију у свакодневном животу; 2) децу која не достижу ниво аудитивно-вербалних способности које су довољне за вербалну комуникацију па се служе и помоћним средствима комуникације (нпр. знаковни језик) и 3) децу која не добијају мерљив бенефит од КИ и користе алтернативне системе комуникације.

Постоје огромне индивидуалне разлике у савладавању говорно-језичких способности, прелингвално оглувеле деце која користе кохлеарни имплант. Нека деца користе веома добро свој кохлеарни имплант, док друга имају само минималан напредак (Blamey et al., 2001; Hodges et al., 1999; Kirk et al., 2000, Pisoni et al., 2000; Sarant et al., 2001, према Ђоковић, Остојић и Ковачевић, 2012).

Деца предшколског узраста са кохлеарним имплантом, осим што поседују мањи број речи у свом вокабулару, усвајају значења нових речи споријим темпом него њихови

чујући вршњаци (Ganek, McConkey-Robbins, & Niparko, 2012; Lund & Schuele, 2014; Nott et al., 2009).

Хјустон и сарадници (2005) су пронашли слабу до умерену корелацију између узраста кохлеарне имплантације и постигнућа у учењу речи код деце хронолошког узраста од 2,6 до 5,6 година са слушним узрастом од 1 до 3 године. Ови налази пружају неке доказе за утицај узраста кохлеарне имплантације на учење речи (Houston et al., 2005). Међутим, недостатак ових истраживања је да она нису обухватала најранији период учења речи код кохлеарно имплантиране деце односно нису обухватала иницијалну тј. прву годину слушања. Једно друго истраживање управо се бавило испитивањем учења речи код деце која су кохлеарно имплантиране пре 13 месеца и оне која су имплантирана између 14 и 24 месеца. Њихови налази указују да деца која су имплантирана пре 13 месеца су боље учила речи од групе деце која су касније имплантирана. Њихов закључак је био да можда рани сензитивни период за развијање способности учења речи, претходи раном сензитивном периоду развијања способности перцепције говора (Houston et al., 2001). Да овај налаз треба и даље разматрати указује истраживање које су спровели Хјустон и сарадници (2005) са децом која су имплантирана на узрасту од 7 до 13 месеца и на узрасту од 16 до 23 месеца. Интересантно је да су они пронашли статистички значајне разлике у постигнућима учења речи између ове две групе деце, у корист оних који су кохлеарно имплантирана на млађем узрасту, али разлика није било у постигнућима када је у питању способност перцепције говора (Houston et al., 2010). Сумирајући ове резултате може се закључити да врло рана имплантација доводи до бољих способности учења речи, што води ка бољим резултатима вокабулара. Насупрот томе, варијабилност у раним способностима говорне перцепције, која корелира са исходима говорне перцепције, изгледа да није повезана са разликама у односу на узраст кохлеарне имплантације.

Почетна искуства са рехабилитацијом деце са кохлеарним имплантима и честе дебате у вези ефеката њихове примене намећу неопходност поређења ефеката рехабилитације говора деце са слушним помагалима са децом која имају кохлеарне импланте. Циљ истраживања (Sekulić, Slavnić i Radovanović, 2012; Maletić-Sekulić, Veselinović, Jeličić, Šijan-Gobeljić, i Dragutinović, 2018) био је да се процени и упореди ниво развијености лексичког фонда деце оштећеног слуха која су укључена у процес рехабилитације слушања и говора, а која су амплификована слушним апаратима или

кохлеарним имплантом. Узорак је обухватио 55-оро деце узраста 3-6 година код којих је дијагностификовано прелингвално обострано оштећење слуха са прагом чујности од преко 90 dB. Сва деца, су имала просечне интелектуалне способности и била су без додатних оштећења. Узорак је подељен на групу деце која су кохлеарно имплантирана (E1 група = 30) и групу деце која су амплификована индивидуалним слушним апаратима (E2 група = 25). У истраживању је коришћен Тест речник. Тестирање је обављано индивидуално. Након годину дана од тестирања, рађен је ретест. Највећи број испитаника показао је просечна постигнућа на Тест речнику, на првом тестирању. Након годину дана (на ретесту) уочена су значајна побољшања. Велики број испитаника имао је изнадпросечна постигнућа (46,7% у групи E1 и 36% у групи E2), а смањен је и број испитаника који су имали исподпросечна постигнућа (3.3% у групи E1 и 8% у групи E2). Компаративном анализом постигнућа деце (на тесту и ретесту) са кохлеарним имплантом и деце са индивидуалним слушним апаратима примећено је да између поменутих група испитаника није било статистички значајне разлике. На основу добијених резултата истраживања може се закључити да је значајно побољшање постигнућа испитаника на ретесту у обе испитиване групе могуће објаснити позитивним ефектима систематски планиране, интензивне и континуиране рехабилитације деце оштећеног слуха, а не применом одређеног типа слушне амплификације.

На предшколском узрасту формирају се прве речи, једносложне реченице и једноставнији појмови.

Основни облик рада са децом предшколског узраста је игра. Игра има сазнајно значење код глуве и наглуве деце предшколског узраста. Дете се игра учећи а учи играјући се. Игра упућује на корелацију програмских садржаја из свих области васпитно-образовног рада у предшколским групама. Глува и наглува деца предшколског узраста стичу појмове непосредним посматрањем предмета и појава. Деца оштећеног слуха уче да посматрају ствари, да опажају промене које се дешавају, анализирају, упоређују, налазе заједничко и различито, памте својства и квалитете предмета и користе их у игри.

Учествујући у низу усмерених и слободних активности у свим подручјима васпитно-образовног рада, глува и наглува деца контактирају са играчкама, очигледним средствима и другим предметима и објектима, и спонтано уче њихова имена, увиђају сличности и разлике међу њима односно сазнају њихова својства и акумулирају прва

искуства са околином . Проширивање, искуства значи развој представе као базе која се продужује на развој мишљења (Ковачевић, 2012).

Када се говори о речнику глуве деце појављује се и проблем артикулационе условљености избора речи. Из разлога што глуво дете не зна да изговори одређене гласове сурдолог је принуђен да бира тзв. артикулационо лаке речи, тј. оне речи које могу да се изговоре. То су често речи и фразе чија је употребна вредност у свакодневном животу веома мала. Овај проблем може се превазићи одговарајућим редоследом прелажења гласова, као и коришћењем дактилологије. Начин изговарања речи могућ је на више начина (употреба дактилологије, знаковног језика) (Исаковић, 2013).

Представе глувог детета немају име, изражавају се гестом-знаком, а говор се учи на посебан и другачији начин који утиче на обим и квалитет њиховог речника.

Глува и наглува деца разумеју многе речи када их прочитају или шчитавају са усана, али их ретко користе у свакодневном говору. Тек бољом спознајом значења тих речи и њиховим чешћим понављањем оне прелазе у активни, флуентни речник. Треба настојати да се што више активира пасивни речник детета (употребом речи у различитим говорним ситуацијама, првенствено у њиховој реченичкој функцији), али да се истовремено речник обогаћује новим речима, које су праћене (објашњене) знаком (гестом). Гест - знак је код глувог детета синоним за реч. Знаковни речник је активни речник глуве и наглуве деце (Ковачевић, 2013).

Ковачевић и Исаковић (2016), анализом резултата при опису 6 слика, код глуве и наглуве деце предшколског узраста, показује да је добијени знаковни речник већи и развијенији у односу на говорни речник.

Усвојеност речника знаковног језика је много већа у односу на речник говорног језика (Notoya, Suzuki & Furukawa, 1994). Добијени резултати потврђују резултате ових аутора. Они су испитивали усвајање вокабулара у знаковном и говорном језику. Испитивана, четворогодишња глува деца су знакове-гестове усвајали брже него говорни језик. Продукција именица, функционалних и упитних речи (Wh- What, Who, Where, When, Why- шта, ко, где, када, зашто) у знаковном језику еквивалентна је продукцији чујућих вршњака и касније се преноси на говорни језик. Ови резултати показују да је рана презентација знака ефикасна у стицању функционалних речи и упитних речи код глуве деце.

Daniels (1993) указује да чујућа деца предшколског узраста која уче амерички знаковни језик ASL (American Sign Language) као први језик (чујућа деца глувих родитеља) могу да буду у предности током усвајања речника енглеског језика. Испитивање се спроводило PPVT-ом (Peabody Picture Vocabulary Test). Испитано је 14 чујуће деце глувих родитеља. Деца су имала рану знаковно-језичку комуникацију и постигла су значајно боље резултате на тесту сликовног речника од предвиђених норми за тај узраст. Аутор сматра да изложеност говорном и знаковном језику на раном узрасту олакшава усвајање активног речника.

Добијени резултати потврђују резултате испитивања италијанских аутора. Глува деца изложена говорном језику и знаковном језику, имају боље разумевање и језичку продукцију него деца која су изложена само говорном језику. Rinaldi & Casseli (2009) истичу да је језички развој глуве деце потребно оцењивати на основу њиховог језичког искуства и когнитивних и комуникативних потенцијала. Испитиван је језички развој глуве деце предшколског узраста, чујућих родитеља. Аутори су поредили двадесеторо глуве деце са двадесеторо чујуће деце у Италији. Током испитивања су узете у обзир различите методе које се користе у језичкој едукацији и формално језичко искуство (време које је протекло од почетка коришћења слушних апарата и почетка третмана). Глува деца су показала знатно слабије резултате у области речника и у области граматичког развоја у односу на чујућу децу, али су били подједнако успешни као и чујућа деца са истим језичким искуством (Rinaldi & Casseli, 2009).

Богатење децјег вокабулара представља проширивање децјег искуства и развој њиховог мишљења које уобличавамо у говору и знаку (гесту) (Ковачевић, 2005б). Глуво дете учећи сваку нову реч учи и њен гестовни знак, којим се означава тај појам, чиме богати свој знаковни вокабулар. Познавање децјег вокабулара (знаковног и говорног) је од изузетног значаја. Неопходно је познавати његове главне особености и карактеристике на сваком поједином узрасту (Kovačević i Đoković, 2018).

Ковачевић, Димић и Исаковић (2010), у свом истраживању, указују на дефицитарност у знаковном језику и говорном изразу код глуве и наглуве деце предшколског узраста. Аутори су уочили дефицитарност у знаковном и говорном језичком изразу у оквиру обима речника, лексичке спремности и усвојености реченице. Инструменти коришћени у овом истраживању су: Тест за испитивање лексичке

спремности (Димитријевић, Ђорђевић) и стимуланс слика под називом *Пролеће*. Водеће категорије речи приликом описивања слике (при употреби знаковног језика и усменог говора) су именице и глаголи, што указује на значај визуелне перцепције у развоју језика глуве и наглуве деце. Уочене су извесне разлике у појединим лексичким областима, у односу на укупан број речи и број различитих речи, и у односу на различите начине изражавања код деце предшколског узраста.

Ковачевић (2012), истиче карактеристике знаковног и говорног речника код деце са кохлеарним имплантом и слушним апаратима. Глува и наглува деца не користе са подједнаком успешношћу све врсте речи. Глува и наглува деца предшколског узраста употребила су у просеку више знакова (гестова) него говорних речи. При опису слика, већи број добијених речи у оквиру знаковног и говорног језичког израза добијен је услед набрајања појмова (лица и радњи) без повезивања са целином радње које слике приказују. Деца су у свом речнику користила речи које се нису слагале у роду, броју и падежу. Карактеристично је да су одређени појмови дати само у оквиру знаковног језичког израза. Водеће категорије речи приликом описивања слика (у знаковном и говорном изразу) су именице и глаголи, што указује на значај визуелне перцепције у развоју језика глуве и наглуве деце.

Ковачевић (2013б), наводи испитивање усвајање знаковног и говорног језика у обимној лонгитудиналној студији, која је обухватила 110 глуве деце, чији су родитељи глуви, пореклом из 16 различитих држава у САД. Истраживања наведених аутора указују, да глува деца усвајају знаковни језик у природном окружењу, на исти начин као што чујућа деца усвајају говорни језик (Anderson & Reilly, 2002). Истраживање није било фокусирано само на број речи (знакова) које глува деца стичу у одређеним годинама, већ и на садржај тих речи. Наведени аутори, указују да је евидентно да је од 18 до 23 месеца, продуктивни вокабулар (знакова или речи) глуве и чујуће деце, када се пореди, мање више исти (Anderson & Reilly, 2002; Van Staden, Badenhorst & Ridge, 2009).

Аутори наводе редом листу првих 35 речи - знакова, у ASL-у (American Sign Language) и енглеском говорном језику, које глува и чујућа деца продукују. Првих 7 речи, односно знакова-гестова, на листи од 35 речи у ASL-у и енглеском говорном језику су исте (тата, мама, здраво, лопта, беба, не, ципела). Следе знаци-гестови које су глува деца усвојила, у ASL-у (млеко; *колач*; *мачка*; *нас*; још; једе/храна; пије; *птица*; *крекер*; *банана*;

пелена; баба; зец; плесак; готово; крава; капа; коњ; *књига*; знаци-гестови који означавају имена/укључујући дететово сопствено име; *патка*; плаче; када/пере; риба; дрво; пољубац; спава; киша).

На листи наведених аутора, у енглеском говорном језику, чујућа деца усвојила су следеће речи (флаша; *колач*; маца; *пас*; ух-ах; око; нос; *птица*; *крекер*; *банана*; сок; *ћао*; *бее-бее*; муу; јао; ав; *њам-њам*; балон; *књига*; када; *патка*; жмурке; на-на/лаку ноћ; ауто; сир; бррм ; кључеви; јабука).

Први знаци-гестови глуве деце су семантички слични првим речима које продукују чујућа деца (Ferjan Ramírez, Lieberman & Mayberry, 2011; Kovačević & Đoković, 2020).

Први знаковни речник глуве деце и говорни речник чујуће деце, карактерише употреба именица, посебно имена људи, животиња и хране. Специфично је да се код чујуће деце јавља ономотопеја (звуци којима се опонашају животиње, возила или одређене радње као што су храњење и спавање) који нису карактеристични за речник глуве деце у развоју (Anderson, 2006). Карактеристично је да се називи делова тела (*нос*, *око*) јављају само у говорном речнику. У знаковном речнику гестови-знаци, за делове тела не постоје. Најчешће се у знаковном језику, само показује део тела, који се именује. Поред, првих седам наведених речи, истим редом у ASL-у и енглеском говорном језику, јављају се именице: *колач*, *пас*, *птица*, *крекер*, *банана*, *патка* (Anderson & Reilly, 2002).

Именице се генерално лакше уче од глагола (Bornstein, 2005). Именице имају тенденцију да се јављају пре глагола и да доминирају у раном децјем енглеском говорном речнику (Fenson et al., 1994; McDonough, Song, Hirsh-Pasek, Golinkoff & Lannon, 2011).

Интересантно је истраживање које су реализовали Ferreira et al. (2012) са глувом децом који су корисници бразилског језика знакова. Узорак је чинило 64 испитаника (32 деце у експерименталној групи и 32 у контролној групи), старосног узраста од 5 до 8 година. Инструмент коришћен у истраживању је: Language Test for Young Children ABFW—Vocabulary. Добијени резултати су показали да су у већини појмовних области деца са оштећеним слухом имала лошије резултате у односу на контролну групу. Утврђено је да су у обе групе имале лоше резултате у лексичким областима: места, храна и одећа.

Глува деца (корисници бразилског знаковног језика) су остварили најбоље резултате у оквиру области: занимања, играчке, музички инструменти, намештај и кућни

прибор. Упркос квантитативним разликама које се примећују у односу на групе, примећена је велика квалитативна сличност у односу на добијене одговоре, што указује на сличан еволуцијски процес у усвајању речи у оквиру различитих лексичких области (Ferreira et al., 2012).

Процес усвајања значења речи је веома значајан моменат у раду са глувом и наглувом децом. Развој значења речи повезан је са развојем мисли, али и целокупном свести. Овај тренутак је за децу оштећеног слуха календарски померен, али и достижан. Да би се остварио, потребано је достићи критичан ниво слушне пажње (чак и када је она грађена на минималним остацима слуха) и критичан ниво аудитивних представа које је дете створило пролазећи кроз фазе вокализације и брбљања. Деца са тешким оштећењима слуха на плану развијености семантичких односа не могу достићи своје чујуће вршњаке (Остојић, 2004; Димић и Исаковић, 2007; Исаковић и Ковачевић, 2009). Поједини аутори својим истраживањима побијају овај став и тврде да се раним и интензивним третманом може постићи такав ниво мисаоно – језичких способности који ће обезбедити да деца оштећеног слуха схвате димензије значења унутар речи и значењске односе међу речима, тј. да у њиховом језику постоје развијени семантички односи антонимије, хомонимије, метонимије и синонимије (Пантелић и сар., 2007; Веселиновић, 2019).

У развијању и богаћењу речника глуве и наглуве деце неопходно је изводити лексичке вежбе у знаковном и усменом облику.

Са децом предшколског узраста, неопходно је све самосталне, усмерене и комбиноване активности, изводити у играма у којима је дете активно, креће се и активира чула у опажању која треба да вербализује.

6. Речник глуве и наглуве деце школског узраста

Питање речника је било и остаје доминантни проблем, јер га глува деца не уче на исти начин, као што говор, реч, уче деца која нормално чују. У условима апстиненције слуха, када недостаје акустичка компонента средине која стимулира учење говора, глува деца уче говор на један посебан и другачији начин који утиче на обим и квалитет њиховог речника (Савић, 1986).

Речник је променљив и завистан од многих чињеница ка што су узраст , искуство, средина, интелектуалне способности, па чак и контекстуална ситуација у којој се реч налази. Речник се развија, употпуњава, усавршава, богати и мења до краја живота. Примена речи у активном говору је индикатор општих способности личности која је и како користи у свакодневном животу .

Основни проблем у развоју говора глуве деце је питање активног речника . Представе које постоје у глуве деце немају свог имена, оне се изражавају гестом-знаком, а школа настоји да тај гестовни вид изражавања трансформише у вербални израз .

Величина речника, врсте речи , карактер речника, фреквенција речи, завистан је од тога којим речима су глува деца научена од стране наставника, а не од њихове способности, социјалне средине и домена интересовања .

Очигледно је огромно заостајање глувог детета у односу на чујуће дете , према броју речи које му се дају у току једне године учења .

Сматра се да дете уредног слуха стиче годишње до 1000 речи , док дете оштећеног слуха учи просечно годишње 300 до 350 речи . Из датих података произилази да се годишње врло мали број речи даје глувом детету . Савић , истиче да је глувом детету потребно давати знатно већи број речи ,јер су његове интелектуалне могућности такве да оно може за 45 минута, у току једног школског часа, научити једну нову реч .

Карактеристике говора глувих су предмет многих истраживања . Di Karlo (Di Carlo, 1969, према Slavnić,1996) је утврдио да се речник петогодишњег глувог детета састоји од свега 25 речи, а можда и мање, осим ако није било укључено у интензивни говорни третман . Hodgson (1953) је утврдио да само обдарено глуво дете од 4 – 5 година зна око 200 речи, док се од чујућег детета тог узраста очекује око 2000 речи.

Шлезингер и Мидоу (Schlesinger & Meadow, 1972, према Slavnić, 1996) су испитали 40 глуве деце предшколског узраста и утврдили су да 75 % глувих поседује говор на узрасту од 28 месеци или мање (Slavnić , 1996).

Ковачевић (2000) указује на истраживање Мореове (1962). Ауторка је испитивањем деце оштећеног слуха, утврдила да за годину дана обуке могу усвојити око 500 – 550 речи. Средњи број усвојених речи код деце је 520 од тога: именица 301, глагола 138, придева 20, заменица 20, прилога 30, предлога 3, бројева 5, партикула 3. Рукама распознају 450 речи, а од тог броја 300 речи разумеју са усана и самостално употребљавају (Ковачевић V., 2000).

Дете не учи симултано једнако све делове говора. Оно учи најпре најкорисније, најфреквентније речи, и оне се најлакше уче . То су именице (до осамнаест месеци), глаголи, придеви и прилози (до шеснаест месеци), а затим предлози и заменице . Када дете наврши две године, има пропорционално мање именица у његовом говору, а више глагола, везника, предлога, а нарочито заменице „ ја“ .Касније, број заменица првог лица опада, а јављају се заменице „ ми“, „нама“ па тек после „ ви ".Описни придеви се јављају између друге и четврте године . Највећа промена у пропорцији врста речи је око треће године .

Речник чујућег детета богати се и развија по строго утврђеним лингвистичким законима: најпре се јављају именице, али врло брзо се појављују глаголи као носиоци радње, па потом остале врсте речи, а да при том пропорција појединих врста речи остаје стално прогресивно симетрична, иако укупни фонд расте (Савић, 1986) .

Глува и наглува деца имају релативно ригидан стил и сиромашан вокабулар и користе многе стереотипне репетиције у свом усменом и писаном језичком изразу (Димић, 1996; Димић и Кашић, 1999 ; Димић и Кашић, 2000). Писани говор показује да је речник ограничен , реченична структура једноставнија и ригиднија.

Уочено је изузетно сиромаштво у речнику деце оштећеног слуха у односу на вршњаке који чују .У речнику глуве и наглуве деце присутна је необична пропорција у коришћењу различитих врста речи. Уочљива је несразмера у употреби именица и глагола, што не одговара реалној фреквенцији употребе ових речи у нашем језику – разликује се од врсте речи које су употребила деца која чују и код којих постоје мање разлике при употреби одређених врста речи (Димић, 2002) .

Изразита употреба именица и глагола посебно указује на значај визуелне информације као главног извора у формирању речника глуве и наглуве деце .

Код деце оштећеног слуха присутна је дефицитарност лексичког фонда када је у питању отворена класа речи, посебно при употреби прилога и бројева . Присутна је и дефицитарност лексичког фонда затворене класе речи с обзиром на њену граматичку и комуникативну функцију .

Димић (2002) истиче да је примећена стереотипија при употреби речи у писаном језичком изразу (речи отворене и затворене класе), код деце оштећеног слуха . Стил писања је ригидан, реченице су кратке и једноставне. Такође, сматра да тешкоће које се могу јавити у вези с лексемама затворене класе речи могу се јавити и у прагматичној употреби језика; због тога се у програмирању рада на изградњи језика посебна пажња мора посветити затвореној класи.

Истраживање фреквенције употребне вредности појединих врста речи у школама за глуву децу извршили су научни сарадници Института за експерименталну фонетику и патологију говора (Кнафлич и Домски, 1982, према Ковачевић, 2004а) па су нашли да глува деца најчешће користе у својим писаним саставима: именице (28, 55 %), глаголе (25,17 %), везнике (9,18 %), заменице (8,05 %), прилоге (7,93 %) предлоге (7,48 %), речце (4,87 %), бројеве (4,72 %), придеве (3,88 %) и узвике (0,14 %) .

Врстама речи које се дају глувом детету, мора се посветити знатн већа пажња. Оне се не смеју давати насумице, већ с мора поштовати лингвистичка законитост јављања, као и фреквенција употребне вредности појединих врста речи. Током читавог школовања мора се водити рачуна о пропорцији између појединих врста речи, која мора да буде прогресивно стандардна .

Кединг, немачки лингвиста је још 1897, на узорку од једанаест милиона речи, дошао до следећих података:

- петнаест најчешће употребљаваних речи репрезентује 25 % свих речи једног језика или текста ;
- шездесет и шест најчешће употребљаваних речи репрезентује 50 % свих речи једног језика или текста ;
- триста двадесет најчешћих речи репрезентује 72 % свих речи једног језика или текста .

Са знањем 320 најфреквентнијих речи једног језика могућно је схватити три четвртине било ког текста у сваком језику. Кедингов закон гласи: мали број најчешћих речи сачињава највећи део укупног броја употребљених речи .Користећи Кедингове принципе, Зипф је установио своје лингвистичке законе . Они нам указују да у давању појмова деци треба бирати оне речи које су кратке, а врло фреквентне тј. чија је честост јављања велика (Ковачевић, 2004).

„Речи са већом фреквенцијом појављивања показују већу разумљивост . Анализа конфузија између речи показује да се речи са мањом фреквенцијом појављивања чешће замењују речима сличне фонетске структуре али са већом фреквенцијом појављивања. Међутим, ако је речник ограничен, фреквенција појављивања речи нема утицаја на разумљивост речи“ (Јовичић, 1999, према Ковачевић, 2004а).

На основу многих истраживања, намеће се закључак да у основном фреквентном речнику постоји изванзастан заједнички општи фонд речи који је идентичан за све језике, а који је условљен општим развикојом дечета. Међутим, он је условљен социјалном средином, културно – образовним нивоом породице и васпитно образовним чиниоцима које диктирају правац развоја и формирања језика .

У школама за глуву децу намеће се као посебан сурдодидактички задатак: ученицима треба дати заједнички општи фонд речи као нуклеус важан за даљи развој говора. Тај општи фонд речи представља нужни и основни депозит комуникације, из кога се даље развија говор . Кроз наставне предмете потребно је усмеравати развој говора у областима усмереним ка образовним подручјима потребним за свакодневне потребе образовања, и касније за живот.

Савић (1986) сматра да не треба артикулација да диктира речнички фонд, избор и фреквенцију речи код деце оштећеног слуха. Потребно је развијати лексичку страну говора – мисао, фреквентну реч, а начин њеног изговарања је могућ на више начина .

Истинско богаћење речника је, де факто, проширивање дечјег искуства и развој њиховог мишљења које уобличавамо у говору .

„Посебно сурдометодичко правило, треба да буде: формирати логички начин мишљења код глувог дечета, правилно доношење закључака и других мисаоних операција, а говорно уобличавање треба да следи .Тако улазимо у један нови домен, а

то је формирање реченице. Дакле, не реч која статички стоји, него реченица у којој је реч у динамици. Према томе, процес богаћења речника у првом реду се базира на асоцијацији речи са предметима, стварима и појавама са којима деца кореспондирају, односно које перципирају " (Савић, 1986).

Речнику глувих мора се посветити знатно већа пажња него што је то чињено до сада, не само у погледу квантума, већ посебно у погледу функционалне вредности за свакодневне потребе живота, у огледу његовог квантитета и квалитета, и активном владању одређеним фондом речи. Владање одређеном речју, појмом, од стране глувог ученика, значи њену практичну примену у активном говору, т.ј. њену употребу у свакодневном животу, њено коришћење у тачно адекватним ситуацијама, лакоћу њене учестале употребе као и пуну информацију у погледу језичке, социјалне и психолошке развијености у изражавању једне глуве особе .

Појмови који се дају говором у школи глувом детету морају му бити објашњени његовим матерњим језиком –знаковним језиком.

Учећи сваку нову реч глуви ученик учи и њен гестовни знак, којим означава тај појам, чиме богати свој знаковни речник . На тај начин фонд гестовних знакова се употпуњује, шири, богати, сада не само конкретним, већ и апстрактним појмовима, и гест постаје синоним за реч, односно помоћно средство у савлађивању говора . Мокеј (Моћау, 1982, према Савић, 1986) је установио „ да деца са дубоком глувоћом имају корелативни однос између броја гестова и броја речи " .

Многобројна истраживања указују да је вокабулар деце која су глува и наглува, квантитативно смањен у поређењу са чујућим вршњацима(Convertino et al., 2014; Lund & Douglas, 2016). Глува и наглува деца касније формирају вокабулар и уче нове речи спорије. Вокабулар је важан за комуникацију, читање, размишљање, учење и образовни успех (Luckner & Cooke, 2010; Montgomery, 2007).

Глува и наглува деца генерално имају мање обимне речнике него чујући вршњаци. Велики број истраживања везаних за децу са кохлеарним имплантом сугеришу да се јаз може смањити или нестати са годинама испитаника. У истраживању које су реализовали Sarchet et al. (2014) коришћен је *Peabody Picture Vocabulary Test* како би се испитало познавање речника глувих и наглувих ученика и чујућих ученика. Испитано је 93 глуве и наглуве и 97 чујуће деце. У складу са ранијим истраживањима, уочено је да су знатно

обимнији речници чујућих ученика у односу на речнике глувих и наглувих ученика са и без кохлеарних имплантата (Sarchet et al. 2014).

Развијање речника глуве и наглуве деце, укључује директно или индиректно учење значења речи кроз различите активности. Директно учење речи укључује директно тумачење значења речи. Значајно је јер помаже учењу речи или појмова у сложеним ситуацијама и речи које се не користе у свакодневном животу. Индиректно учење речи односи се на индиректно учење речи које се користе током разговора и читања. У разним истраживањима је приказано да је број речи научен током индиректног учења, увек већи за разлику од директног учења (Beck et al., 1983; Hiebert & Kamil, 2005; Rupley & Nichols, 2005; Stahl, 1999, према Karusu, et al., 2016).

Глува и наглува деца разумеју многе речи када их прочитају или шчитавају са усана, али их ретко користе у свакодневном говору. Тек бољом спознајом значења тих речи и њиховим чешћим понављањем оне прелазе у активни, флуентни речник. Треба настојати да се што више активира пасивни речник ученика (употребом речи у различитим говорним ситуацијама, првенствено у њиховој реченичкој функцији), али да се истовремено речник обогаћује новим речима, које су праћене (објашњене) знаком (гестом). Гест - знак је код глувог детета синоним за реч. Знаковни речник је активни речник глуве и наглуве деце (Kovačević, 2013a).

Повезивање речи са деčјим претходним искуством; омогућавање што више сусрета са том речју и њеним различитим значењима у контексту; стварање многобројних прилика у којима би дете могло употребити ту реч у различитом значењу, су стратегије у формирању вокабулара код глуве деце (Paul & Gustafson, 1991, према Kobašlic i Pribanić, 2010).

Истраживања страних и домаћих аутора указују да ће рано усвајање знаковног језика убрзати усвајање говорног језика, без обзира да ли се ради о његовом говорном или писаном модалитету. Знаковни језик се у савременом свету сматра равноправним језиком са другим природним људским језицима. Има своју структуру и вокабулар и може обављати све функције као и било који други природни људски језик (Kovačević, Dimić i Isaković, 2014).

Глува деца глувих родитеља приликом доласка у школу су социјално комуникативно развијенија од глуве деце родитеља који чују, јер се путем геста-знака, развили способност споразумевања (Đimić, 2002).

Представе глувог детета немају име, изражавају се гестом-знаком, а говор се учи на посебан и другачији начин који утиче на обим и квалитет њиховог речника. Може се рећи да величина речника, карактер речника, врсте речи и њихова фреквенција зависе од тога којим су речима деца научена од стране наставника (Savić, 1996).

Величина речника, његово богатство и развијеност, као и разумевање сложених значењских односа међу речима представљају поуздане индикаторе когнитивног развоја и предикторе успеха у школи (Bromley, 2007). Бројни аутори су уочили корелацију између разумевања речи, значења речи и читања (Paul, 1996). Сиромашан речник глуве деце (величина речника и дубина семантичког знања) може да ограничи њихово разумевање читања (Correns et al., 2010).

У школском периоду глува деца су изложена уносима разних језичких информација кроз разне језичке ситуације. Употреба језика (говорни, знаковни, писани) и симултане комуникације у оквиру билингвалног приступа треба да буде планирана, тј. сваки језик се користи у тачно одређене сврхе (Knight & Swanwick, 2002).

Ширина репертоара вокабулара, игра централну улогу не само у течној употреби језика, већ је снажно повезана с разумевањем при читању, као и са школским успехом (Beck, McKeown & Kucan, 2002; Nelson & Stage, 2007).

Ковачевић и Ђоковић (2018), указују да је рад на развоју вокабулара и формирању појмова представља важан сегмент у раду са глувом и наглувом децом. Дете је усвојило појам када је схватило да је реч само знак за предмет, појаву и догађај и да саопштавајући ту реч преноси на другог своје мисли и осећања. Глуво дете истовремено учи да изговара речи и само значење те речи, односно и реч и појам који је том речју означен. Оскудан знаковни и говорни вокабулар глуве и наглуве деце ограничава разумевање прочитаног, а слабе стратегије и вештине читања ограничавају способност усвајања речничког знања.

Недавна истраживања су се бавила способношћу учења речи код старије кохлеарно имплантиране деце (Houston et al., 2005; Lederberg & Spencer, 2008; Spencer, Barker & Tomblin, 2003; Svirsky et al., 2000; Willstedt-Svensson et al., 2004). На пример, Свенсон и сарадници су процењивали вештину учења речи код кохлеарно имплантиране деце

узраста од 5,6 до 11,6 година и закључили су да постоји корелација са узрастом кохлеарне имплантације као и са радном меморијом (Willstedt-Svensson et al.,2004).

Ковачевић (2005) је реализовала истраживање које се састојало у испитивању степена лексичке спремности у пет лексичких области код глуве и наглуве деце основношколског узраста. Као инструмент истраживања коришћен је: Тест лексичке спремности (Димитријевић, Ђорђевић) – за испитивање активног речника.

У овом истраживању изабрано је пет центара интересовања у оквиру којих је испитивана лексичка спремност. Ти центри интересовања названи су лексичким областима. У оквиру овог испитивања циљ је био да се дође до једног узорка речника. Зато су изабране одређене лексичке области, оне за које се веровало да су од значаја у испитивању узорка глуве и наглуве популације, тј. оне области које су одговарале циљу овог испитивања.

Одвајањем лексичких области једне од друге, омогућено је ученицима да се концентришу на речи везане само за једну тему, једну област. Тест је био писмени и усмени. На тај начин је испитивана лексичка спремност писаног и усменог говора и знаковног језика. Тест лексичке спремности који је коришћен састојао се од следећих делова, лексичких области: делови тела, храна и пиће, одећа и обућа, животиње и превозна средства. Све области карактерише извесна важност за свакодневни живот. Лексичке области су тако изабране и дефинисане да се у њима нађу речи само из једне, сасвим одређене области.

Тестом лексичке спремности који је примењен добијен је такав материјал који се могао анализирати и квалитативно (избор речи) и квантитативно(укупан број добијених речи). Из упоредне анализе добијених резултата на тесту лексичке спремности може се закључити да је код деце оштећеног слуха најобимнији речник добијен знаковним језиком ,затим следи говорни речник, а потом речник добијен писаним говором. Утврђено је да се број и избор речи разликује у писаном, знаковном и говорном речнику, као и да варира од узраста, тј . припадништва одређеном разреду.

У оквиру знаковног и усменог начина изражавања, највећи број речи су глуви и наглуви ученици дали у лексичкој области *храна и пиће* , а најмањи број речи у оквиру лексичке области *превозна средства*. У оквиру писаног начина изражавања, највећи број

речи су глуви и наглуви ученици дали у лексичкој области *животиње*, а најмањи број речи у оквиру лексичке области *превозна средства*.

Уочене су извесне разлике у појединим лексичким областима, у односу на укупан број речи и број различитих речи, и у односу на различите начине изражавања, код ученика основношколског узраста. Анализом целих листа речи, од I до VIII разреда у овој области уочен је знатан број оних речи које су назване „погрешно сврстане речи”.

Димић и Исаковић (2007а) су испитивале лексички фонд код ученика оштећеног слуха и ученика који чују. У истраживању је примењен Тест лексичке спремности (Димитријевић, Ђорђевић- лексичке области: природа, град, занимања и делови куће). Уочене су значајне разлике у квантитету и квалитету лексичког фонда између ученика оштећеног слуха и ученика који чују.

Ученици који чују су у оквиру све четири испитиване области употребили већи број речи, као и већи број различитих речи. Највећи број различитих речи (у обе групе ученика) добијен је у оквиру области *занимања*, док је најмањи број речи употребљен у оквиру области *делови куће*. Добијени резултати указују на извесну правилност везану за узраст ученика који чују. На свим испитиваним областима уочава се пораст постигнућа и најбољи резултати ученика осмог разреда. Одступања која се на појединим узрастима јављају су мања него у групи ученика оштећеног слуха, где управо на узрасту осмог разреда долази до стагнације или пада постигнућа. Већи број неадекватно сврстаних речи јавио се у групи ученика оштећеног слуха. Одсуство говорног искуства условљава отежано усвајање појмова, њихов непотпун и нејасан садржај, као проблеме при активној употреби.

Đimić, Kovačević i Isaković (2007), испитују функцију лексичке спремности код глуве и наглуве деце основношколског узраста. У оквиру истраживања, утврђен је укупан број речи у оквиру сваке лексичке области, број различитих речи (у зависности од узраста), као и десет најфреквентнијих речи код свих испитиваних ученика. У величини речника, у зависности од узраста, уочене су велике појединачне разлике. Посебно интересантна била је појава неадекватно сврстаних речи према лексичким областима, као и избор употребљених речи. Највећи број употребљених речи - гестова (знакова) добијен је у оквиру знаковног речника.

Ковачевић (2006), је испитивала величина пасивног речника код глуве и наглуве деце на основношколском узрасту. Задатак рада био је да се испита усвојеност пасивног речника у односу на степен оштећења слуха, узраст, општи успех, успех из матерњег језика и пол. Као инструмент истраживања коришћен је Речнички тест (В. Лукић) .

Добијени резултати постигнути на речничком тесту, показују да постоји статистичка значајност у односу на узраст, општи успех и успех из матерњег језика, на нивоу 0,01 (0,05 у односу на степен оштећења слуха). То указује да степен оштећења слуха, узраст, општи успех и успех из матерњег језика имају утицаја на степен усвојености пасивног речника код глувих и наглувих ученика. Статистички значајни резултати, у односу на пол ученика, не постоје, што указује да пол нема утицаја на степен усвојености пасивног речника.

Просечна величина (обим) децјег пасивног речника на основношколском узрасту је различита, пре свега у односу на узраст испитаника. Ове разлике у величини су утврђене на узрасту од I до VIII разреда основне школе, односно код ученика од 7 до 15 година. Просечна величина децјег пасивног речника на основношколском узрасту је већа код ученика млађег школског узраста а мања на старијем школском узрасту. Постоје веома велике индивидуалне разлике у величини децјег пасивног речника код глуве и наглуве деце на свим узрастима у основној школи.

Ковачевић, Димић и Исакović (2014) су испитивале карактеристике знаковног и говорног вокабулара глувих и наглувих ученика основношколског узраста. Циљ истраживања био је испитивање степена усвојености знаковног и говорног језичког израза код глувих и наглувих ученика основношколског узраста, и разумевање појмова у оквиру лексичке области *Комуникација*. Узорак је чинило 91 глуве и наглуве деце основношколског узраста. Инструмент примењен у истраживању је листа стимуланс речи у оквиру лексичке области *Комуникација*. У оквиру лексичке области *Комуникација* наведени су следећи појмови (гест, глас, говорити, комуникација, обавестити, објаснити, одговорити, писмо, питати, позив, преводилац, прстна азбука, причати, разговор, свађа, телефон, тумач, хвала, читање са усана, чути). Лексичка област *Комуникација* садржала је 20 речи – појмова, које су ученици требали да прочитају, потом да покажу гестом – знаком и изговоре. Испитивано је познавање и разумевање речи у знаковном и говорном језичком изразу. Извршена је квантитативна и квалитативна обрада добијене језичке грађе. У

статистичкој обради добијених података коришћени су: фреквенције и проценти; χ^2 test; Kruskal – Wallis test.

У оквиру лексичке области *Комуникација*, евидентиран је извештај број погрешних одговора на задате стимуланс речи. Интересантно је да је задату стимуланс реч бр. 20 – чути, велики број ученика млађег и старијег школског узраста разумео као – *ћути*, у знаковном говорном језичком изразу. Поједини одговори на задату реч бр. 20 – чути су *чудити*. Учестале грешке су се јављале у виду супституције, на почетку и у средини речи, у задатим стимуланс речима: бр. 1 гест – *тест*; бр. 9 *питати* – писати; бр. 15 свађа – *свиђа*. Карактеристичне грешке појавиле су се при разумевању речи: бр. 5 – обавестити – *обавеза*; бр. 7 – одговорити – *договорити*; бр. 4 комуникација – *компјутер*; бр. 2 глас – *гласно*; бр. 3 говорити – *готово, разговор*; бр. 19 – читање са усана – *читати устани*; бр. 11 – преводилац – *водити, преводи преко улице*; Глуви и наглуви ученици су погрешне одговоре давали и у знаковном и у говорном језичком изразу.

Добијени резултати потврђују закључке Kobašić i Pribanić (2010) да глуви ученици најчешће повезују графичку слику речи са неком другом графичком сликом неке друге речи која са првом нема ништа заједничког.

Један од аспеката језичког разумевања је познавање значења речи. Добијени резултати потврђују да глуви ученици показују мање разумевање појмова од својих чујућих вршњака (Kelly, 1996; Marschark, Lang, & Albertini, 2002; Wauters, van Bon & Tellings, 2006). Већина прелингвално оглувелих ученика слабо разуме језик околине (говорни језик) и самим тим имају тешкоћа у разумевању прочитаног.

Знаковни језик је важан предиктор у усвајању читања код глуве деце. Познавање знаковног језика помаже у учењу читања (Goldin-Meadow & Mayberry, 2001). Глуви и наглуви ученици, правили су специфичне грешке, у читању и при препознавању и разумевању одређених појмова. Резултати су показали да глува и наглува деца основношколског узраста имају проблема у свим аспектима процеса читања (слаба артикулација, лоша лексика, нефлуентност при читању), а посебно при разумевању онога што читају (Dimić, 1998). Карактеристичне су грешке које се јављају код глуве и наглуве деце при читању су: тешкоће у повезивању слова; тешкоће у читању вишесложних речи; омисија; супституција; додавање; инверзија; читање бројева и понављање прочитаних слова.

Сложеност познавања речи кроз више димензија описују аутори Nagy i Scott (2000): прва димензија односи се на *растући карактер* познавања речи, што значи да дете треба да буде изложено тој речи више пута у различитим контекстима пре него што реч усвоји; *мултидимензионалност* је друга димензија познавања речи, која упућује на вишезначност речи и трећа димензија, која описује познавање речи, је *међуоднос* знања о једној речи и знања о другим речима.

Испитивање разумевања појмова у оквиру лексичке области *Занимања* (Димић, Ковачевић, 2013), извршено је у односу на узраст, степен оштећења слуха, оцену из српског језика и пол. Узраст и оцена из српског језика утичу на познавање и разумевање појмова ($p=0,01$). Развој знаковног језика прати развој говора, утиче на боље разумевање значења постојећих речи, као и на усвајање значења нових-непознатих речи. Запажен је велики број неадекватних одговора специфичних за глуву и наглуву децу. Глува и наглува деца су показала слабо разумевање појмова, тешкоће у разумевању прочитаног и познавању значења речи. У развијању вокабулара и формирању појмова потребно је изводити лексичке вежбе у знаковном и усменом облику (Kovačević, Isaković i Dimić, 2014).

Ковачевић (2013a) је испитивала познавање религијских појмова код глувих и наглувих ученика у основној школи. Инструмент примењен у истраживању је листа стимуланс речи у оквиру лексичке области *Религија*. У оквиру лексичке области *Религија* наведени су следећи појмови (Адам, анђео, Бог, Богородица, Божић, Библија, добар, ђаво, Ева, зао, Исус Христос, крст, крштење, молитва, пакао, рај, свештеник (поп), Ускрс, хришћанин, црква). Лексичка област *Религија* садржала је 20 речи – појмова, које су ученици требали да прочитају, потом да покажу гестом – знаком и изговоре. Испитивано је познавање и разумевање речи у знаковном и говорном језичком изразу. Извршена је квантитативна и квалитативна обрада добијене језичке грађе.

У оквиру лексичке области *Религија* која је врло апстрактна за глуву и наглуву децу јавили су се специфични неадекватни одговори. За задату реч бр. 10 - *зао* – добијен је одговор *жао* (у знаку- гесту). За задати стимулус појам бр.9 - *Ева*, као чест одговор код ученика млађег узраста, услед супституције вокала *а* на крају речи, добијан је одговор *ево*. Специфичан одговор је и скуп описних гестова, као дефиниција задатог појма (*љубав- Адам- јабука – умре – отров*). Поједини ученици су за реч бр. 1 *Адам* – наводили име

друга из разреда. Карактеристично је као грешка у читању, додавање консонанта *к* у задатку бр. 16 *рај – крај*. Самим тим добијана је нова реч потпуно другачијег значења. За дату реч специфична је дефиниција ученика VII и VIII разреда (*рај – Бог горе, кад умреш одеш у рај*). Специфични су и описни гестови и сликовито представљање појединих задатих појмова: бр. 3 - *Бог – све види и све чује*; бр. 4 - *Богородица – Марија има син Исус; мајка држи син Исус*; бр. 19 - *хришћанин – сече коса; кум, кума; (везано за крштење); поп-црква-кашика (опис причешћивања)*; За задати појам, бр. 18 - *Ускрс* – неки ученици су као одговор наводили реч *свећа* (у гесту – знаку). Иако, се за овај појам користи други знак – гест. Највише тачних одговора су дали ученици VIII разреда. Добијени резултати су очекивани, јер са узрастом, сазревањем и образовањем расте и разумевање апстрактних појмова у знаковном и говорном изразу. У основној школи је неопходно да се у оквиру наставе српског језика перманентно и систематски ради на усвајању нових појмова, проширивању и развијању дечјег речника. Неопходно је да вероучитељи познају знаковни језик, како би глува и наглува деца, на адекватан начин усвојила апстрактне религијске појмове и програмске садржаје верске наставе.

Димић и Исаковић (2006) истичу да су у лексикону глуве и наглуве деце најбројније именице и глаголи, док су све остале врсте речи употребљене у незнатном броју. Ученици уредног слуха, такође, употребљавају највише именица и глагола, али је употреба осталих врста речи знатно равномернија. При опису слика, глуви и наглуви ученици само набрајају елементе које виде, не повезују их и не описују. Такође, превише пажње посвећују небитним детаљима и појединостима. То пуно говори о значају визуелне перцепције и њеном утицају на формирање вокабулара.

Đimić, Isaković (2007b) су испитујући речник деце оштећеног слуха разматрале усвојеност антонима именица, глагола, придева и прилога. Дошле су до закључка да, иако су именице најзаступљенија врста речи у речнику деце оштећеног слуха они изузетно тешко усвајају апстрактне именице (услед доминантности визуелног фактора). Очигледан начин мишљења, који карактерише особе оштећеног слуха, има пресудну улогу у формирању појмова.

Ковачевић (2004a) је испитивала активни речник глувих и наглувих ученика основношколског узраста, добијен при опису слика. Ученици који имају богатији знаковни језик, уједно имају развијенији усмени и писани говор. Добијени резултати

показују, да се код глувих и наглувих ученика знаковно, усмено и писано изражавање развија са узрастом. Ученици млађег школског узраста од I до IV разреда су употребили највише знакова при описивању слике. Развијеност знаковног речника утицала је на величину усменог и писаног речника.

Исаковић (2007) је на основу примене целовите слике *Лето* испитивала употребу различитих врста речи у писаном говору и извршила анализу употребљеног лексикона код ученика оштећеног слуха и ученика који чују. Дошла је до закључака да визуелна перцепција има значајан утицај на формирање вокабулара код деце оштећеног слуха. Они су, у већој мери него деца која чују, уочавали појединости и детаље са слике и трудили се да их вербално уобличе и пренесу у свој рад. Разлике у квалитету и квантитету употребљеног писаног вокабулара, између две групе ученика, се повећавају са узрастом.

У децем писаном речнику, при описивању слике јавило се девет врста речи. У испитиваној грађи није се појавио ниједан узвик, како код ученика оштећеног слуха, тако и код ученика који чују. С обзиром да узвици означавају неко лично осећање, стање или расположење, а задатак је био опис конкретне слике, од ученика се није очекивало да дају свој субјективан став.

Ученици оштећеног слуха су при опису слике употребили већи број именица ($p=0,01$), док при употреби глагола статистичка значајност није уочена (употребљен је приближно исти број глагола). Све остале врсте речи су у већем броју и равномерније употребљене у групи ученика који чују (статистичка значајност на нивоу 0,01).

Isaković i Kovačević (2009) указују на неке специфичности семантике код глувих и наглувих ученика. Циљ истраживања био је испитати значења појединих речи и њихових асоцијација код глуве и наглуве деце узраста од шестог до осмог разреда и установити како тече развој појединих категорија речи (хомонима, антонима, синонима и метонима). Аутори су испитивали, да ли и у којој мери познавање знаковног језика утиче на усвојеност појединих категорија речи. У истраживању је примењен Семантички тест (С.Владисављевић). Добијени резултати указују на делимичан утицај узраста на усвојеност испитиваних категорија речи. Боља усвојеност знаковног језика, у оквиру испитиваних категорија речи, утиче на боља говорна постигнућа глувих и наглувих ученика. Уочена је боља усвојеност антонима и хомонима у оквиру говорног облика изражавања. Глуви и наглуви ученици постижу неадекватне резултате у оквиру

семантичких тестова због оскудног језичког сазнања и неразвијених језичких асоцијација.

Kovačević i Isaković (2010) су испитивале степен разумевања обрађене бајке "Успавана лепотица", у оквиру употребе знаковоног језика и писане и вербалне продукције, код глувих и наглувих ученика VII и VIII разреда. Након прочитане бајке, објашњења

непознатих речи и њене обраде путем знаковоног језика ученицима је дат задатак да препричају бајку уз помоћ слика. Боље разумевање фабуле и поступака ликова уочава се у оквиру препричавања бајке путем знаковоног језика. Такође, ученици су употребили већи

број реченица у оквиру знаковоног језика, него у оквиру писане и вербалне продукције. Дечје реченице, исказане путем знаковоног језика, су повезаније. Писани израз глувих и наглувих ученика је врло тежак за анализу, аграматичан и језички сиромашан. Тешкоће настају и приликом разграничавања реалног од фантастичног. Већи број добијених речи у оквиру писаног облика изражавања, код ученика VIII разреда добијен је услед набрајања појмова (ликова, предмета, радњи) без повезивања са целином радње коју слика приказује.

Богатство ученичког речника а самим тим и укупне његове изражајне моћи умногоме зависи од лексичких и семантички вежби на које се надовезују синтаксичке и стилске и са њима чине функционалну целину . Овакве вежбе се по правилу , не организују на посебним часовима, као самосталне активности које су изоловане из наставног контекста.

Напротив, треба их везивати за сродне програмске садржаје и остваривати их у осмишљеном садејству са њима , односно повезивати са онима које својом особеношћу изазивају .

У току свих тих вежбања треба настојати да се што више активира ученички пасивни речник (употребом речи у различитим говорним ситуацијама, првенствено у њиховој реченичкој функцији), али да се истовремено речник обогаћује новим речима, да се свака реч изговара јасно, чисто, разговетно (правилна артикулација свих гласова, нарочито оних који су тежи за изговор).

Лексичке и семантичке вежбе могу се изводити у усменом и писменом облику или њиховим комбиновањем, што зависи од наставничког методичког опредељења . Усмене вежбе су рационалније, али су писмене погодније за трајно усвајање лексике.

Закључак

Глува и наглува деца видно заостају у развоју речника, говорном и лексичко-семантичком развоју. Често, дечји речник користимо као један од битних показатеља развоја говорне активности, јер анализирамо елементе-речи које су носиоци значења.

Рад на развијању и богаћењу речника код деце, као битан сегмент у језичкој култури, мора се спроводити стрпљиво, континуирано и систематски од предшколског доба до краја школовања.

У развијању и богаћењу речника потребно је изводити вежбе речника под којима подразумевамо увећање лексичког фонда деце и њихово оспособљавање за адекватно коришћење речи у говору. Процес знања, усвајања и коришћења речи тече постепено, а завршава се оног момента када дете исту реч примењује у различитим ситуацијама. Вежбе речника се са глувом и наглувом децом предшколског узраста изводе кроз игру и у корелацији са свим усмереним активностима.

У развијању и богаћењу речника глуве и наглуве деце неопходно је изводити лексичке вежбе у знаковном и усменом облику.

Са децом предшколског узраста, неопходно је све самосталне, усмерене и комбиноване активности, изводити у играма у којима је дете активно, креће се и активира чула у опажању која треба да вербализује

Наставом матерњег језика, као и у оквиру других наставних предмета, треба настојати да се у што већој мери развија и проширује дечји речник. Неопходно је да ученици употребљавају речи у различитим говорним ситуацијама, првенствено у њиховој реченичкој функцији. У раду са глувом и наглувом децом, кроз наставне предмете потребно је усмеравати развој знаковног језика и говора у областима усмереним ка образовним подручјима потребним за свакодневне потребе образовања и за различите животне ситуације.

Литература:

- Anderson, D.(2006). Lexical Development of Deaf Children Acquiring Signed Languages, In B. Schick,M. Marschark, & P.Spencer (Eds.), *Advances in the sign language development of deaf children*, 135-160. New York: Oxford University Press
- Anderson, D. E.& Reilly, J. S. (2002). The MacArthur Communicative Development Inventory for American Sign Language: The normative data. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 7, 83–106.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2003). *Put reading first: The research building blocks of reading instruction kindergarten through grade 3 (2nd ed.)*. Washington, DC: Partnership for Reading.
- Beck, I.L., McKeown, M.G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford Press
- Белић, А. (1998). *Општа лингвистика*. Београд: Завод за уџбенике
- Bornstein M.H.(2005). Expressive vocabulary in language learners from two ecological settings in three language communities. *Infancy*, 7, 299–316.
- Brković, A. D. (2011). *Razvojna psihologija*. Čačak: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
- Bromley, K. (2007). Nine things every teacher should know about words and vocabulary instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50 (7) , 528-537
- Bugarski, R.(1991). *Uvod u opštu lingvistiku*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Burns,M., Griffin, P., & Snow, C. (Eds.). (1999). *Starting out right: A guide to promoting children's reading success*.Washington, DC: National Academy Press
- Convertino, C., Borgna, G., Marschark, M., & Durkin, A. (2014). Word and world knowledge among deaf learners with and without cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19, 471–483.
- Daniels, M. (1993). ASL as a factor in acquiring English. *Sign Language Studies*, 78, 23-29
- Davenport, C., Alber-Morgan, S.R., Clancy, S., & Kranak, M.P. (2017). Effects of a Picture Racetrack Game on the Expressive Vocabulary of Deaf Preschoolers. *Journal of deaf studies and deaf education*, 22 3, 326-335 .

- Димић, Д. Н. (1996). *Специфичности у писању слушно оштећене деце*. Београд: Дефектолошки факултет
- Димић, Д. Н. (1998). Савремени приступи проблему читања глувих и наглувих особа, *Београдска дефектолошка школа*, 2, 14-23
- Димић, Д. Н., Кашић, З. (1999). Лексикон глуве и наглуве деце и отворена класа речи, *Београдска дефектолошка школа*, 1, 63 – 71 .
- Димић, Д.Н. (2002). *Методика артикулације*, Београд: Дефектолошки факултет, ЦИДД
- Димић, Д.Н. (2003). *Говорно-језички дефицити код глуве и наглуве деце*. Београд: Друштво дефектолога Србије и Црне Горе
- Димић, Н., Исаковић, Љ. и Вујасиновић, З. (2006). Питања и одговори у настави српског језика у школама за децу оштећеног слуха, *Београдска дефектолошка школа*, 1, 19-29
- Димић, Н., Исаковић, Љ. (2006). Илустрација као стимуланс за развој речника ученика оштећеног слуха и ученика који чују, *Београдска дефектолошка школа*, 3, 1-22
- Димић, Н.Д., Исаковић, Љ.. (2007а) Карактеристике лексикона код деце оштећеног слуха и деце која чују. *Београдска дефектолошка школа*, бр. 1, стр. 9-25
- Dimić, N., Isaković, Lj. (2007b). Specifičnost upotrebe reči suprotnog značenja kod dece oštećenog sluha i dece koja čuju, *Zbornik radova, Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji*, I naučni skup Univerziteta u Beogradu, Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, CIDDD, Beograd, 509 – 528
- Dimić, N. D., Kovačević, T. R., & Isaković, L. (2007). Funkcija leksičke spremnosti kod dece oštećenog sluha. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, (3-4), 87-103.
- Ђоковић, С. (2004). *Индивидуални третман код деце оштећеног слуха*. Београд: Дефектолошки факултет, ЦИДД
- Ђоковић, С., Остојић, С. и Ковачевић, Т. (2012). Uticaj demografskih faktora vremena na izgovor vokala kod kohlearno implantirane dece. *Zbornik radova II naučni skup „Stremljenja i novine u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji“* (str.221-234). 28. decembar 2012, Београд: Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
- Ђоковић, С., Ковачевић, Т. и Остојић-Зељковић, С. (2018). Дефинисање појмова кохлеарно имплантиране деце предшколског узраста. У: Љ.Исаковић, Т.Ковачевић

- (Ур.) *Специфичност оштећења слуха-кораци и искораци*. (стр. 57-71). Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Dorđević D. (1984). *Razvojna psihologija*. Gornji Milanovac : Dečje novine
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, S., Bates, E., Thal, D. & Pethick, S. (1994). Variability in early communicative development, *Society for Research in Child Development*, 59, 1-189
- Ferreira, M. I. O., Dornelas, S. A., Teofilo, M. M. M. & Alves, L. M. (2012). Expressive vocabulary evaluation in deaf children users of the Brazilian language of signs. *Revista CEFAC: Atualizacao Cientificaem Fonoaudiologia e Educacao*. 14 (1), 9 -17
- Ferjan Ramírez, N., Lieberman, A. & Mayberry, I.R. (2011). The First Words Acquired by Adolescent First-Language Learners: When Late Looks Early. *Proceedings of the 35th Annual Boston University Conference on Language Development*, ed. N. Danis, K. Mesh, & H. Sung, pp. 210-221. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Ganek, H., McConkey-Robbins, A., & Niparko, J. K. (2012). Language outcomes after cochlear implantation. *Otolaryngologic Clinics of North America*, 45, 173–185.
- Goldin-Meadow, S., & Mayberry, R. I. (2001). How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 222–229.
- Група аутора (1996). *Педагошки лексикон*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Група аутора (1999). *Дефектолошки лексикон*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Harley, T. A. (2014). *The psychology of language: From data to theory (4th edition)*. New York: Psychology press.
- Houston, D. M., Ying, E. A., Pisoni, D. B., & Kirk, K. I. (2001). Development of pre-word-learning skills in infants with cochlear implants. *The Volta Review*, 103(4), 303.
- Houston, D. M., Carter, A. K., Pisoni, D. B., Kirk, K. I., & Ying, E. A. (2005). Word learning in children following cochlear implantation. *The Volta Review*, 105(1), 41.
- Houston, D. M., & Miyamoto, R. T. (2010). Effects of early auditory experience on word learning and speech perception in deaf children with cochlear implants: Implications for sensitive periods of language development. *Otology & Neurotology*, 31(8), 1248–1253.
- Hoff, E.(2005). *Language development*.Wadsworth: Cengage Learning

- Исаковић, Љ. (2007б). Неке специфичности употребе лексике код деце оштећеног слуха и деце која чују, *Београдска дефектолошка школа*, 3, 17-32
- Isaković, Lj, Kovačević, T. (2009). Neke specifičnosti semantike kod gluvih i nagluvih učenika, U: D.Radovanović (Ur.): *Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji, (Research in Special Education and Rehabilitation)*, (str.313-331).Beograd:Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
- Исаковић, Љ. (2013). *Аналоги облици изражавања у специфичном језичком функционисању глувих и наглувих*. Докторска дисертација. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
- Isaković, Lj., Kovačević, T., Dimić, N.(2016). Lip-reading with deaf and hard of hearing preschool children. In: S.Nikolic, R.Nikic, V.Ilankovic (Eds.) *Early Intervention in Special Education and Rehabilitation*, 195-208. Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation.
- Karasu, G., Girgin, U., Uzuner, Y., & Kaya, Z. (2016). Vocabulary developing strategies applied to individuals with hearing impairments. *Educational Research and Reviews*, 11(15), 1402-1414.
- Кашић, З. (1997). Затворена класа речи- језичке и комуникативне функције, *Београдска дефектолошка школа*, 2, 127-130
- Кашић, З.(1998). Поступност успостављања значењског односа хипонимије у децем лексикону, *Београдска дефектолошка школа*, 2, 96 – 107.
- Кашић, З. N. (2002). Agramatična produkcija i semantička 'zbrka' kod dece ranog školskog uzrasta. *Istraživanja u defektologiji*, (1), 113-130.
- Kelly, L. (1996). The interaction of syntactic competence and vocabulary during reading by deaf students, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 76–90.
- Knaflić, V.(1990). *Frekvencijski rečnik budućih učitelja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Prosveta
- Kobašić, K. i Pribanić, Lj. (2010). Receptivni rečnik u odraslih gluhih osoba. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 46 (2), 34-49.
- Kovačević, V. (2000). *Oštećenje sluha i leksičko – semantički razvoj*. Beograd: Zadužbina Andrejević

- Ковачевић, Т. (2004а). *Специфичности процеса усвајања активног и пасивног речника код глуве и наглуве деце*. Магистарска теза. Београд: Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
- Ковачевић, Т. (2004 б). Активни и пасивни речник код глуве и наглуве деце, *Београдска дефектолошка школа*, 2-3, 1-14
- Ковачевић, Т. (2005а). Лексичка спремност код глуве и наглуве деце у основној школи, *Београдска дефектолошка школа*, 1, 1-21
- Ковачевић, Т. (2005б). Развијање и богаћење речника код деце оштећеног слуха на основношколском узрасту. *Београдска дефектолошка школа*, 3, 1-16
- Ковачевић, Т. (2006). Специфичности пасивног речника код деце оштећеног слуха на основношколском узрасту, *Београдска дефектолошка школа*, 2, 1-16
- Ковачевић, Т. и Isaković, Lj, (2010). Razumevanje bajke na osnovu upotrebe znakovnog jezika i verbalne i pisane produkcije. U: J.Kovačević, V.Vučinić (Ur.): *Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman, deo I (Disabilities and Disorders: Phenomenology, Prevention and Treatment, Part I)*, (str. 269-282). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
- Ковачевић, Т., Исаковић, Љ., Димић, Н. (2010). Дефицитарност у знаковном језику и говорном изразу код глуве и наглуве деце предшколског узраста, *Београдска дефектолошка школа*, 1, 23-38
- Ковачевић, Т. (2012). Карактеристике знаковног и говорног језичког израза код деце предшколског узраста са кохлеарним имплантом и слушним апаратима, *Београдска дефектолошка школа*, Вол.18 (3), бр. 54, стр. 403-416
- Ковачевић Т. (2013а). Познавање религијских појмова код глуве и наглуве деце у основној школи. *Београдска дефектолошка школа*, 19 (1), бр. 55, 37-52
- Ковачевић, Т.(2013б). *Функција знаковног језичког израза у развоју језика код глуве и наглуве деце*. Докторска дисертација. Београд: Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
- Ковачевић, Т., Димић Н., Исаковић Љ. (2014). Разумевање појмова у знаковном језику и говору код глуве и наглуве деце основношколског узраста, *Настава и васпитање*, 2, 287-297

- Ковачевић, Т., Исаковић Љ. (2014). Специфичности апстрактних појмова у речнику глуве и наглуве деце основношколског узраста, *Београдска дефектолошка школа*, 20 (1), бр. 58, 1-15,
- Ковачевић, Т., Исаковић, Љ. (2016). Описивање слика код глуве и наглуве деце предшколског узраста. У: С. Славнић, В. Радовановић (Ур.) *Специфичност оштећења слуха-нови кораци*, 79-95. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
- Kovacević, T., Dimić, N. Isaković, Lj.(2014). Karakteristike znakovnog i govornog vokabulara gluvih i nagluvih učenika osnovnoškolskog uzrasta, *Zbornik radova VIII međunarodni naučni skup, Specijalna edukacija i rehabilitacija - danas* (str.291-298). 7-9. novembar, 2014, Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
- Kovačević, T., Isaković, Lj. & Dimić, N.(2016). Bilingualism with deaf and hard of hearing preschool children. In: S.Nikolic, R.Nikic, V.Ilankovic (Eds.) *Early Intervention in Special Education and Rehabilitation*, 347-360. Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation
- Kovačević, T., Isaković, Lj.,Dimić, N.(2017). Understanding notions in deaf and hard of hearing children of elementary school age. *Book of abstracts, The 9th International Conference of the Faculty of Education and Rehabilitation Sciences University of Zagreb ERFCON*, p. 384-385. Zagreb, Croatia, May, 17-19 May 2017
- Kovačević, T. i Đoković, S. (2018). Karakteristike vokabulara gluve i nagluve dece osnovnoškolskog uzrasta. U: M. Nikolić, M. Vantić-Tanjić (Ur.) *Tematski zbornik "Unapređenje kvalitete života djece i mladih- Improving the quality of life of children and youth"* (str. 321- 329). IX Međunarodna naučno-stručna konferencija, Harkanj, Mađarska. 22-24.6.2018. Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.
- Ковачевић, Т. и Исаковић, Љ.(2019). Облици невербалне и вербалне комуникације глуве и наглуве деце предшколског узраста. *Баитина*, Приштина – Лепосавић, св. 49, 433-453
- Kovačević, T. & Đoković, S. (2020). The advantages of bilingualism of deaf and hard of hearing children. In. G.Nedović & F.Eminović (Eds.), *Approaches and Models in Special Education and Rehabilitation- Thematic Collection of International Importance*, (pp.

289-303). Belgrade: University of Belgrade ,Faculty of Special Education and Rehabilitation

- Костић, Ђ., и Владисављевић, С. (1995). *Говор и језик детета у развоју*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Kristal D. (1996). *Kembrička enciklopedija jezika*. Beograd: Nolit
- Kristal D. (1998). *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike* .Beograd: Nolit
- Landry, S. H., & Smith, K. E. (2006). The influence of parenting on emerging literacy skills. In D. Dickinson & S. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 135–148). New York: Guilford Press.
- Лазаревић, Д. (1999). *Од спонтаних ка научним појмовима*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Lederberg, A. R., & Spencer, P. E. (2008). Word-learning abilities in deaf and hard-of-hearing preschoolers: Effect of lexicon size and language modality. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(1), 44-62.
- Luckner, L.J.& Cooke, C. (2010). A Summary of the Vocabulary Research With Students Who Are Deaf or Hard of Hearing. *American Annals of the Deaf*, 155 (1), 38-67.
- Lukić, V. (1982). *Dečja leksika*. Beograd: Prosveta, Institut za pedagoška istraživanja
- Lund, E. & Schuele, M.C. (2014). Effects of a Word-Learning Training on Children With Cochlear Implants, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19, (1), 68-84
- Lund, E. & Douglas, M.(2016). Teaching Vocabulary to Preschool Children With Hearing Loss. *Exceptional Children*. 83(1), 26–41.
- Luriја, A. R. (2000). *Jezik i svest*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Srbije, Beograd.
- Maletić-Sekulić, I., Veselinović, I., Jeličić, L., Šijan-Gobeljić, M., & Dragutinović, N. (2018). Positive effects of hearing and speech rehabilitation on lexical range quality in hearing impaired children. *Vojnosanitetski pregled*, 75(6), 576-581.
- Matić, R.(1980). *Rad na razvoju govora* . Beograd : Privredno finansijski vodič
- Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002). *Educating deaf students: From research to practice*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., & Wauters, L. (2008). Language comprehension and learning in by deaf students. In. Marschark, M., & Hauser P. C. (Eds), *Deaf cognition: Foundations and outcomes* (pp. 309–350).New York: Oxford University Press.

- Микић, М. (2013). Исходи кохлеарне имплантације код деце са додатним сметњама у развоју. *Београдска дефектолошка школа*, Вол. 19 (2), бр. 56, 209-222
- Moeller, M. P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106, e43–e43.
- Montgomery, J.K.(2007). *The bridge of vocabulary: Evidence-based strategies for academic success*. San Antonio, TX: Pearson.
- McDonough, C., Song, L., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M. & Lannon, R.(2011). An image is worth a thousand words: why nouns tend to dominate verbs in early word learning, *Developmental Science*, 14, 2, 181-189
- Nagy, W. E., Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In. Kamil, M.L., Mosenthal, P., Pearson, P. D., Barr, R.: *Handbook of reading research*. (pp. 269-284) Mahwah, NJ: Earlbaum.
- Наумовић, М. (2000). *Методика развоја говора*. Пирот: Виша школа за образовање васпитача.
- Nelson, J. R., & Stage, S. A. (2007). Fostering the development of vocabulary knowledge and reading comprehension through contextually-based multiple meaning vocabulary instruction. *Education and treatment of children*, 1-22.
- Notoya, M., Suzuki, S. & Furukawa, M., (1994). Effects of early manual instruction on the oral-language development of two deaf children. *American Annals for the Deaf*, 139, 3, 348-351
- Nott, P., Cowan, R., Brown, P. M., & Wigglesworth, G. (2009). Early language development in children with profound hearing loss fitted with a device at a young age: Part I- the time period taken to acquire first words and first word combinations. *Ear and Hearing*, 30, 526–540.
- Остојић, С. (2004). *Аудитивни тренинг и развој говора наглуве деце*. Београд :Дефектолошки факултет - ЦИДД
- Ostojić, S., Đoković, S., Dimić, N. i Mikić, B. (2011). Kohlearni implantat - razvoj govora i jezika kod gluve i nagluve dece posle implantacije. *Vojnosanitetski pregled*, 68(4), 349-352.
- Остојић, С., Ђоковић, С. и М. Николић (2012). Кохлеарни имплант-слушање у свакодневним ситуацијама. *Београдска дефектолошка школа*, Вол. 18 (3), бр. 54., 379-386

- Ostojić, S., Đoković, S., Radić-Šestić, M., Nikolić, M., Mikić, B., & Mirić, D. (2015). Faktori koji doprinose razvoju komunikacijskih vještina kod dece sa kohlearnim implantatima. *Vojnosanitetski pregled*, 72(8), 683-688.
- Пантелић, С., Совиљ, М., Барлов, И., Степановић, В. (2007): Ефикасност КСАФА система у развоју говора и језика код слушно оштећене деце. У: М.Совиљ (Ур.): *Поремећаји вербалне комуникације – превенција, дијагностика и третман*. Београд: Институт за експерименталну фонетику и патологију говора
- Paul, V.P.(1996). Reading Vocabulary Knowledge and Deafness, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1 (1), 3-15
- Puljak, L. (2008). Razvoj dječjih pojmova (značenja riječi) i nastavna komunikacija. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 9(16), 18-28.
- Радуловић, М. (2017). Усвајање српског као матерњег језика. *Синтеза*, 11, 109 -122.
- Richgels, D. J. (2004). Paying attention to language. *Reading Research Quarterly*, 39, 470–477.
- Rinaldi, P.& Caselli, C.(2009). Lexical and Grammatical Abilities in Deaf Italian Preschoolers: The Role of Duration of Formal Language Experience, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, (1) , 63-75
- Rose, S., McAnally, P. L., & Quigley, S. P. (2004). *Language learning practices with deaf children*. Austin, TX: PRO-ED.
- Савић, Љ.. (1986). *Методика учења говора глуве деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Савић, Љ. (1996). *Приручник за преводиоце глувим лицима*. Београд: Дефектолошки факултет, Савез глувих и наглувих Југославије
- Sarchet, T., Marschark, M., Borgna, G., Convertino, C., Sapere, P. & Dirmeyer, R.(2014). Vocabulary Knowledge of Deaf and Hearing Postsecondary Students. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27 (2), 161-178
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon
- Sekulić, I., Radovanović, V., Slavnić, S. (2012) Komparacija govornog razvoja kod preškolske dece sa kohlearnim imaplantom i dece sa slušnim aparatom, *Med Data Rev*,4(1) 33-36

- Славнић, С. (1996). *Формирање говора код мале глуве деце*. Београд: Дефектолошки факултет
- Slavnić, S. (2010). Rečnik kod dece sa kohlearnim implantom. U: J.Kovačević, V.Vučinić (Ur.): *Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman, deo I (Disabilities and Disorders: Phenomenology, Prevention and Treatment, Part I)*, (str. 37-48). Београд: Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
- Славнић, С. и Веселиновић, И. (2015). *Увод у дефектологију*. Београд Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
- Spencer, L. J., Barker, B. A., & Tomblin, J. B. (2003). Exploring the language and literacy outcomes of pediatric cochlear implant users. *Ear and hearing*, 24(3), 236.
- Станојчић, Ж., Поповић, Љ. и Мицић С. (1989). *Савремени српскохрватски језик и култура изражавања* . Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Svirsky, M. A., Robbins, A. M., Kirk, K. I., Pisoni, D. B., & Miyamoto, R. T. (2000). Language development in profoundly deaf children with cochlear implants. *Psychological science*, 11(2), 153-158.
- Šmit, V. H. O. (1999). *Razvoj deteta*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Van Staden, A., Badenhorst, G., Ridge, E. (2009). The benefits of sign language for deaf learners with language challenges, *Per Linguam* 2009, 25(1), 44-60
- Vasić, S. (1977). *Govor u razredu*. Београд: Prosveta
- Vasić S. (1994). *Psiholingvistika* . Београд: Institut za pedagoška istraživanja
- Vasić S . (1998). *Jezik i kultura govora u obrazovanju*. Београд: Institut za pedagoška istraživanja ,Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Веселиновић, И. (2019). *Употреба и функције одредбених речи код глуве и наглуве деце*. Докторска дисертација. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
- Виготски, С.Л. (1996). *Дечја психологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Vitgenštajn, L. (1980). *Filozofska istraživanja*. Београд: Nolit.
- Вучковић, П. (1995). *Огледи из семантике и прагматике*. Београд:Савремена администрација

- Wauters,N.L., van Bon, W.H.J. & Tellings, A.E.J.M.(2006). Reading comprehension of Dutch deaf children. *Reading and Writing* , 19, 49-76.
- Willstedt-Svensson, U., Löfqvist, A., Almqvist, B., & Sahlén, B. (2004). Is age at implant the only factor that counts? The influence of working memory on lexical and grammatical development in children with cochlear implants. *Int J Audiol*, 43, 506–515.